الطفل واللغة

* **الطفل واللغة (تأطير نظري ومنهجي).**

* **د. الغالي أحرشاو.**

* **الطبعة الأولى، 1993 .**

* الناشر: **المركز الثقافي العربي.**

* **العنوان:**

□ بيروت/الحمراء ـ شارع جان دارك ـ بناية المقدسي ـ الطابق الثالث.

* ص.ب/113-5158/ * هاتف/343701-352826/ * تلكس/NIZAR 23297LE/

□ الدار البيضاء/ ● 42 الشارع الملكى ـ الأحباس * ص.ب/4006/ * هاتف/307651-303339/

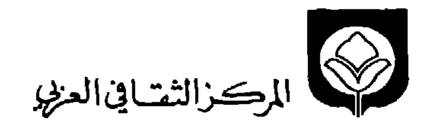
● 28 شارع 2 مارس * هاتف /271753 - 276838/ * فاكس /305726/ .

الطفل واللغة

تأطير نظري ومنهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل

د. الغالي أحرشاو

الكتاب الأول



تشكل هذه الدراسة الأطروحة العلمية
التي تقدم بها الباحث
لنيل دكتوراه الدولة في علم النفس

المحتويات

القسم الثاني

مظاهر ارتقاء التمثلات الدلالية لبعض الأفعال في اللغة العربية

الاهـداء

إلى أم عثمان،

مهدي،

وحمزة.

تقديم

لقد أضحت لغة الطفل ومظاهرها الدلالية تشكل المجال الخصب لكثير من الأبحاث والدراسات ذات التوجهات المتباينة أحياناً والمتماثلة أحياناً أخرى. وإذا كان موضوع هذا البحث عن المظاهر التكوينية لعملية ارتقاء التمثلات الدلالية للأفعال عند الطفل، يمثل إحدى المحطات البارزة داخل هذا المجال، فإن اهتمامنا على امتداد الفصول المختلفة المكونة لأقسام هذا العمل لم يخلُ في أية لحظة من اللحظات من العمل على إبراز المعالم الرئيسية للتوجهات السابقة الذكر، سالكين في ذلك أسلوب المساءلة المستمرة لمضامينها النظرية والاستنطاق المتوالي لمقوماتها المنهجية.

والحقيقة أن إنجازنا لهذا العمل مدين لكل الذين طرقنا أبواب عقولهم فلم يبخلوا علينا بتوجيهاتهم وإرشاداتهم، ولكل الذين عاينا رفوف خزائنهم فلم يترددوا في تزويدنا بكتبهم ومراجعهم، ولكل الذين راسلناهم فلم يتأخروا علينا بملاحظاتهم وتشجيعاتهم، ولكل الذين زرنا مؤسساتهم ومدارسهم فلم يظهروا لنا إلا التعامل والتعاون المشكورين. لكل هؤلاء نقدم شكرنا الخالص ونتوجه على الخصوص:

ـ إلى أستاذنا الفاضل الدكتور خليل معوض الذي، وعلى امتداد مراحل إنجاز هذا العمل، ورغم بعد المسافة، لم يبخل علينا بتوجيهاته وإرشاداته السديدة التي أنارت طريقنا وأذكت عزائمنا إلى أن وصلنا في نهاية المطاف إلى إتمام هذا العمل وإنجازه على الوجه المطلوب.

ـ إلى السادة الأساتذة: بيير Pierre Mounoud وجان ـ بول برونكار Jean-Paul Bronckart من كلية علم النفس وعلوم التربية بجامعة جنيف، وستيفن إرليك Stephan Ehrlich المشرف على مختبر سيكولوجية اللغة بجامعة بواتيي، وجوزي برنكوت Josie Bernicot العاملة بمختبر علم النفس الارتقائي وتربية الطفل بجامعة باريس V وكترين نيلسون Katherine Nelson أستاذة سيكولوجية الطفل بالمدينة الجامعية لنيويورك، الذين وبعد مراسلتهم وإطلاعهم على المخطط العام لهذا البحث لم يتأخروا علينا بملاحظاتهم وتشجيعاتهم.

ـ إلى الزملاء الأساتذة: الزاهر أحمد والحناش محمد واللوحي محمد وعشير عبد السلام وسرحان ادريس الذين لم يبخلوا علينا بمراجعهم وكتبهم.

ـ إلى السادة والسيدات: أحمد يدوب، النائب الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بمدينة فاس، والدراز محمد مدير مدرسة علي بن بسام، والناجي محمد مدير مدرسة ابن طفيل، ونزهة بلخياط المشرفة على روض السندباد، والعلمي عمر وأوراش زهور ونعيمة بلحاج ومزوار زهرة ومجبر أمينة وبنيس سميرة ونزهة الحارثي والتازي آسية والوزاني خديجة والقيلالي حبيبة ولخشين محمد ومشاشتي فاطمة وبونوار حرية العاملين بهذه المؤسسات والذين لم يترددوا أثناء إنجازنا للقسم الميداني من هذا العمل في مساعدتنا والتعاون معنا.

١ ـ مقدمة البحث

إذا كان موضوع «نمو التمثلات الدلالية لبعض الأفعال في اللغة العربية عند الطفل» يمثل الإشكالية المركزية لهذا البحث، فإن ميدان علم النفس اللساني يشكل الإطار المرجعي الرئيسي الذي تندرج ضمنه هذه الإشكالية. وهو الميدان الذي ارتبطت فكرة ظهوره كفرع سيكولوجي قائم الذات بطبيعة الأسئلة التي واجهها كل من علماء النفس وعلماء اللسانيات في مجال دراسة لغة الطفل ومظاهرها التركيبية والدلالية. ورغم حداثة هذا الفرع الذي لم يعرف طريقه إلى التداول والاستخدام إلا في أوائل الخمسينات من هذا القرن، فمن المؤكد أن علم النفس العام وتبعاً لما تخبرنا به بعض المراجع (كوسترمان J.Costermans 1980، برونكار J.P. Bronckart 1977، كرون J. Caron 1989) لم يخل منذ انطلاقته في أواخر القرن الماضي كعلم مستقل عن الفلسفة من بعض المحاولات الهادفة إلى توضيح الأساليب التي يستعملها المتكلم في فهم الملفوظات وإنتاجها. وبتجاوزنا لمضامين هذه المحاولات الأولية التي تترجمها على الخصوص أعمال بينيه A. Binet وهنري V. Henri (1894) ثم بارتلت C. Bartlett (1932)، يمكن القول بأن لغة الطفل ومظاهرها الدلالية أصبحت ابتداء من أواخر الستينات من هذا القرن تشكل الحقل الخصب لكثير من الأبحاث والدراسات ذات الروافد السيكولوجية واللسانية على حد سواء، خصص جزء كبير منها لظاهرة اكتساب التمثلات الدلالية التي يمثل موضوع هذا البحث إحدى مراحلها البارزة. والحقيقة أن الإجابة عن أسئلة من قبيل: كيف تتكون دلالة الملفوظات عند الطفل؟ ما هي مظاهرها البنيوية والوظيفية؟ ما هي عوامل اكتسابها ومراحل ارتقائها؟ قد أدت بأصحاب هذه الأبحاث والدراسات إلى تبني وجهات نظر متعددة، يغلب على بعضها طابع التباين بفعل التمسك والامتثال لروح المبادىء التي تنبني عليها هذه النظرية أو تلك، ويهيمن على بعضها الآخر طابع التداخل بفعل الانفتاح والتعامل مع المضامين الإيجابية لأهم النماذج النظرية، سيكولوجية كانت أم لسانية. وقد تمخض عن هذا التعدد في وجهات النظر تنوع في استخدام المفاهيم والتصورات إلى الحد الذي أصبح معه مفهوم التمثل الدلالي، وهو المفهوم المحوري للبحث الحالي، يأخذ أشكالاً ومعاني متعددة نوجزها في الوقائع التالية:

- فهو يتجلى لدى أقطاب الاتجاه السيكولوجي في بعده التكويني (بياجي 1945 J. Piaget، برينر 1966 S. Bruner، براون 1986 B. Brown) في التمثل العقلي للمدلول، وينبني على عدة عوامل وفي مقدمتها التطور النمائي للطفل والخصائص المرجعية لملفوظاته.

- ويتمثل لدى أقطاب الاتجاه اللساني في بعده التوليدي (كاتز وفودور 1963 J. Katz; A. Fodor) تشومسكي 1964 N. Chomsky، فيلمور 1968 J. Fillmore) في التعريف النموذجي للكلمة المعينة، ويرتكز على قدرات الفرد المبرمجة من الناحية التكوينية.

- ويتحدد في نظر أقطاب الاتجاه السيكولساني في بعده المعرفي (سنكلير 1971 H. Sinclair، كلارك 1973 E.V. Clark، نورمن وريملهارت 1975 D. Norman, E. Rumehlart) في لائحة من السمات الدلالية المجردة المبنية على جملة من المحددات الأولية ذات الطابع الكوني.

- ويتلخص في نظر أقطاب الاتجاه السيكولساني في بعده الامبريقي (نلسون 1974 K. Nelson، إرليك 1975 S. Ehrlich، روش 1976 E. Rosch، دي بوشرون 1981 G. du Boucheron) في لائحة من السمات الدلالية المحسوسة القائمة على خبرات الطفل وتجاربه الواقعية. تبعاً لهذا التحديد، نشير إلى أنه إذا كانت محاولة وصف المظاهر التكوينية للتمثلات الدلالية لبعض الأفعال في اللغة العربية تشكل الهدف الرئيسي للبحث الراهن، فإن ما نعنيه بهذه التمثلات يتلخص في تلك المجموعة من المعارف التي يوظفها الطفل في فهم دلالة الأفعال وإنتاجها وفي تعيين فئات مراجعها ومظاهر تداولها. فهي عبارة عن تلك المجموعة من المكونات والعناصر التي تشكل ما يسمى بالذاكرة الدلالية عند الطفل.

في الواقع، لا يوجد حسب معرفتنا الحالية إلا جملة محدودة من الأعمال التي انصب اهتمام أصحابها على دراسة دلالة بعض الأفعال في اللغتين الانجليزية والفرنسية. أما بالنسبة للغات الأخرى بما في ذلك اللغة العربية فإن الخوض في هذا الموضوع ما يزال في لائحة الانتظار. ومن خلال اطلاعنا على الأطروحات والخلاصات الأساسية لهذه الأعمال وجدناها تتوزع إلى تصورين نظريين متباينين:

يتعلق أولهما، وهو عقلاني النزعة، بالإعداد القبلي للنموذج النظري الواجب اعتماده في وصف طبيعة التمثلات الدلالية لبعض الأفعال ثم العمل بعد ذلك على التحقق التجريبي مما إذا كان الطفل يتوفر فعلاً على تمثلات دلالية مطابقة لمضامين هذا النموذج.

فالباحثون المتشبعون بهذا التصور (فيلونبوم وريبوبورط Fillenbum, Rapoport 1971، كنتش W. Kintsch 1974، نورمن وريملهارت D. Norman, E. Rumelhart، كلارك E. V. Clark 1976) يتخذون التمثلات الدلالية لبعض الأفعال كمكونات أولية قابلة للتحليل المنطقي إلى وحدات معنوية صغرى. فهي عبارة عن سمات دلالية كونية، تتجلى سيرورات تكونها ومراحل ارتقائها في مظاهر الانضمام والتعالق المبنية على الافتراضات والاستلزامات المنطقية.

ويرتبط ثانيهما، وهو أمبريقي النزعة، بالتناول التجريبي المباشر لدلالة المعارف التي اكتسبها الطفل بما في ذلك دلالة بعض الأفعال. فالباحثون المتسلحون بهذا التصور (نلسون 1974، روش 1976، إرليك 1979، دي بوشرون 1981) يعتبرون التمثلات الدلالية للأفعال كعناصر نفعية تؤطرها مجموعة من المحددات ذات الارتباط الوثيق بالمحيط الاجتماعي والثقافي للطفل. فهي عبارة عن سمات دلالية جزئية، تؤطرها جملة من العوامل وفي مقدمتها تصرفات الطفل واستدلالاته التداولية.

هناك إذن نوعان رئيسيان من النماذج النظرية الموجهة لأساليب البحث في موضوع اكتساب التمثلات الدلالية للأفعال عند الطفل. يتجلى أولها في النماذج التي تختصر ظاهرة ارتقاء هذه التمثلات وعوامل اكتسابها في لائحة من السمات الكونية المتطورة القائمة أصلاً على التمثلات الدلالية المجردة ذات العلاقة العضوية بالافتراضات والاستلزامات المنطقية. فأقطاب هذه النماذج (كلارك E.V. Clark 1973، ماك نمرا J. Mac Namara وباكر E. Baker وألصون L. Olson 1976، جونسون N. Johnson ومرتصوص 1977 P. Maratsos) يؤكدون على أولوية السمات العامة المجردة على السمات الخاصة المحسوسة في تكوين دلالة الأفعال. ويتخذون من الافتراضات والاستلزامات المنطقية الأساليب المعرفية التي تساعد الطفل منذ سن مبكرة على اكتساب مظاهر هذه الدلالة. ويتمثل ثانيهما في النماذج التي تختزل ظاهرة ارتقاء هذه التمثلات وعوامل اكتسابها في لائحة من السمات الجزئية المتطورة المبنية أساساً على التمثلات الدلالية المحسوسة ذات الارتباط الفعلي بالخبرات والتجارب الواقعية. فأقطاب هذه النماذج (هيدي وهيلديارد E. Hidi, A. Hildyard 1979 وولمان M. Wellman وجونسون N. Johnson 1979، دي بوشرون G. du Boucheron 1981) يجمعون على أسبقية السمات الخاصة المحسوسة على السمات العامة المجردة في انبناء دلالة الأفعال، ويتفقون على أهمية الاستدلالات التداولية والخبرات الواقعية في اكتساب مظاهر هذه الدلالة.

وفي إطار التعريف بالمضامين المعرفية لهذه النماذج وبأهمية أطروحاتها وخلاصاتها

في التأطيرين النظري والمنهجي لموضوع هذا البحث، فقد ذهبنا في القسم الأول من هذا العمل إلى مقاربة جملة من الإشكاليات قصد الإجابة عن أسئلة من قبيل: ما المقصود بالتمثلات الدلالية؟ ما هي مكوناتها وعناصرها؟ ما هي طبيعة مظاهرها البنيوية والوظيفية؟ وإلى أي حد يمكن القول بنظرية عامة حول عوامل اكتسابها ومراحل ارتقائها وأساليب تحليلها؟. وهي الإشكاليات التي فضلنا، ولضرورات منهجية صرفة، التطرق إليها عبر مراحل عديدة، معتمدين في ذلك على أربعة مصادر من المعلومات، خصصنا لكل واحد منها فصلاً مستقلاً:

يتجلى أولها (الفصل الأول) في الاتجاه السيكولوجي في بعده التكويني الذي يتخذ اللغة كإحدى مظاهر النشاط التمثلي عند الطفل، هذا النشاط الذي يشكل في نظر أقطاب هذا الاتجاه المقوم الضروري لاكتساب دلالة الموضوعات والملفوظات.

ويتمثل ثانيها (الفصل الثاني) في الاتجاه اللساني الذي يعتبر اللغة ومظاهرها الدلالية كقدرات فطرية مبرمجة من الناحية التكوينية.

ويتعلق ثالثها (الفصل الثالث) بالاتجاه السيكولساني الذي يتفرع إلى تيارين أساسيين: أولهما معرفي، تشكل التمثلات الدلالية في نظر أقطابه النتيجة المباشرة للنمو العقلي عند الطفل. وثانيهما أمبريقي، تمثل التمثلات الدلالية في نظر أقطابه الحصيلة المباشرة لتجارب الطفل وخبراته الواقعية.

ويرتبط رابعها (الفصل الرابع) بنتائج أهم الأبحاث والتجارب التي أنجزت خلال العشرين سنة الأخيرة حول المظاهر التكوينية لدلالة بعض الأفعال، وعلى الخصوص دلالة أفعال انتقال الملكية والحكم والأكل والشرب التي تشكل موضوع البحث الراهن.

أما القسم الثاني والأخير من هذا العمل فقد أفردناه للبحث في مظاهر ارتقاء التمثلات الدلالية لثلاثة أصناف من الأفعال عند الطفل: أولها لانتقال الملكية وثانيها للحكم وثالثها للأكل والشرب. وحتى نتمكن من تحديد عوامل انبناء هذه التمثلات وسيرورات تكونها ومراحل ارتقائها، فقد خصصنا لكل صنف من هذه الأصناف تجربة مستقلة تتجلى خطواتها المنهجية وإجراءاتها التجريبية وأساليبها التحليلية في عدة مقومات أبرزها:

- الاعتماد على منهج تركيبي يزاوج بين التحليل القبلي الذي يتخذ من الافتراضات والاستلزامات المنطقية العناصر الأساسية لاكتساب دلالة الأفعال والتحليل الأمبريقي الذي يرى في الاستدلالات التداولية والخبرات الواقعية العناصر الضرورية لهذا الاكتساب.

- الاستناد في تحليل بؤر الأفعال وصيغها إلى مفاهيم: منفذ الفعل وموضوعه وأداته وسببه وسياقه، المقترحة من طرف جنتنر D. Gentner (1978, 1975) وإلى مفاهيم: الوضعية والمدعى عليه والقاضي المقترحة من لدن فيلمور (1971).

- التركيز على اختبارات لفظية وعلى طريقة شبه إكلينيكية، وذلك بهدف إعطاء الحرية اللازمة للأطفال لكي يعبروا عن تمثلاتهم الدلالية، ومن ثمة السماح للباحث من التحقق المطلوب من مصداقية هذه التمثلات.

- الاهتمام من جهة بدراسة عدد محدود من الأفعال؛ إذ أن إجابات الأطفال وضبط تغيراتها تبعاً للبنود الخاصة باختبار دلالة كل فعل هي التي ستحظى على مستوى التحليل والمناقشة بالعناية البالغة، والتركيز من جهة أخرى على الحقول الدلالية لثلاثة أصناف من الأفعال وذلك بقصد توفير بعض احتمالات التعميم الجزئي لنتائج هذا البحث.

وقد استلزمت عملية التعبير عن محتويات هذا القسم التركيز على خمسة فصول أساسية:

خصصنا أولها (الفصل الخامس) لمنهج البحث وخطواته، وعلى الخصوص الاعتبارات المنهجية البارزة المتحكمة في المسار التجريبي للدراسة الميدانية التي أنجزناها.

وأفردنا ثانيها (الفصل السادس) لدراسة التمثلات الدلالية لأفعال انتقال الملكية مع محاولة الإجابة عن سؤال مفاده: هل تتركب التمثلات الدلالية الأولى لهذه الأفعال من سمات دلالية مجردة كما نصت على ذلك نظرية كلارك (1973) أم من سمات دلالية محسوسة كما أكدت على ذلك نظرية دي بوشرون (1981)؟.

وعالجنا في ثالثها (الفصل السابع) التمثلات الدلالية لأفعال الحكم مع محاولة الإجابة عن سؤال مؤداه: هل فعلاً أن صيغ هذه الأفعال لا تنفصل عن بؤرها لكون أن تمثلاتها الدلالية الأولى تتركب من عناصر محسوسة؟

وتناولنا في رابعها (الفصل الثامن) التمثلات الدلالية لأفعال الأكل والشرب مع محاولة الإجابة عن سؤال ملخصه: هل صحيح أن خبرات الطفل وتجاربه المبكرة تسهل منذ سن الرابعة ظهور ما يسمى بالصيغ الغالبة التي يشترك فيها أطفال الفئة العمرية نفسها، وبالتالي قدرتهم على إدراك مختلف صيغ دلالة كل فعل من هذه الأفعال؟

أما الفصل الأخير (الفصل التاسع)، فقد أولينا فيه الاهتمام لثلاثة محاور أساسية.

يتعلق أولها بالتذكير بأهم المصادر النظرية والمقومات المنهجية التي اعتمدناها في تحقيق أهداف هذا البحث. ويرتبط ثانيها بتصنيف الخلاصات البارزة لنتائج التجارب المنجزة تبعاً للأهداف الفرعية للبحث. ويسعى ثالثها إلى تحديد مراحل اكتساب التمثلات الدلالية للأفعال المدروسة وسيرورات تكونها وعوامل انبنائها، وبالتالي تعيين مظاهرها التكوينية الأساسية التي تمثل الهدف الرئيسي لهذا البحث.

2 ـ موضوع البحث وأهميته:

1.2 ـ موضوع البحث:

إذا كان موضوع هذا البحث يتحدد في ظاهرة ارتقاء التمثلات الدلالية لثلاثة أصناف من الأفعال: أولها لانتقال الملكية وثانيها للحكم وثالثها للأكل والشرب، فإن إشكاليته العامة تتلخص في محاولة إبراز المظاهر التكوينية لعملية اكتساب هذه التمثلات من طرف الطفل. بمعنى العمل على تحديد عوامل انبناء هذه التمثلات وسيرورات تكونها ومراحل ارتقائها من خلال التركيز على ثلاث تجارب أساسية:

تتعلق الأولى بالبحث في كيفية ارتقاء التمثلات الدلالية لستة أفعال لانتقال الملكية (أعطى، أخذ، اشترى، باع، أقرض، اقترض) لدى عينة تضم (72) طفلاً، تمتدّ مستويات أعمارهم من (4 إلى 12) سنة. هدفها الرئيسي البت في مضمون الفرضية العامة القائلة: إن الطفل يكتسب صيغ دلالة الأفعال قبل بؤرها، وبالتالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 ـ ما هي العناصر المكونة لبؤر هذه الأفعال وصيغها؟

2 ـ هل تنفصل عناصر بؤر هذه الأفعال عن عناصر صيغها؟ إذا كان الأمر كذلك متى يتم هذا الانفصال؟

3 ـ ما هي أوجه الاختلاف أو التشابه بين العناصر المكونة للتمثل الدلالي للطفل والعناصر المكونة لما يسمى بالتمثل الدلالي «النموذجي»؟

وترتبط الثانية بالبحث في كيفية ارتقاء التمثلات الدلالية لثلاثة أفعال للحكم (اتهم، وبخ، عاقب) لدى عينة تتكون من (108) طفل، تتراوح مستويات اعمارهم بين (4 و 12) سنة، قوامها الأساسي النظر في محتوى الفرضية العامة القائلة: إن الأطفال صغار السن لا يفهمون دلالة الأفعال في المواقف غير المألوفة لديهم، وبالتالي الإجابة على الأسئلة الآتية:

1 ـ إلى أي حد يصح القول بعدم انفصال صيغ دلالة هذه الأفعال عن بؤرها بالنسبة للتمثلات الدلالية الأولية عند الأطفال؟

2 ـ هل صحيح أن الأطفال ينشئون الصيغ الدلالية لهذه الأفعال بناء على خبراتهم وتجاربهم الواقعية؟

3 ـ إذا سلمنا بأن تجريد عناصر بؤر هذه الأفعال لا يتم إلا في سن متأخر فإلى أي مدى يمكن للأطفال صغار السن أن يفهموا دلالة هذه الأفعال في المواقف غير المألوفة لديهم؟

وتحاول الثالثة البحث في كيفية ارتقاء التمثلات الدلالية لثلاثة أفعال للأكل والشرب (شرب، أكل، قضم) لدى عينة يصل عدد عناصرها إلى (108)طفل، تتراوح مستويات أعمارهم بين (4 و12) سنة. مبتغاها الرئيسي التحقق من مصداقية الفرضية العامة التي ملخصها: إن العناصر الدلالية لبؤر هذه الأفعال تصبح مجردة مع التقدم في السن، ومن ثمة الإجابة على الأسئلة التالية:

1 ـ هل صحيح أن المعرفة المبكرة لصيغ هذه الأفعال هي التي تسمح بظهور عناصر بؤرية مجردة قبل بلوغ الطفل ما يسميه بياجي (1945) بالمرحلة الإجرائية؟

2 ـ بأي معنى لا تشكل الأفعال الشائعة التداول موضوع ترميز دلالي مبكر عند الأطفال؟

3 ـ إلى أي حد يعتبر ظهور العناصر المجردة لبؤر دلالة هذه الأفعال بمثابة إقصاء لعناصرها المحسوسة؟

ستشكل الإجابة عن هذه الأسئلة المحورية السند العلمي الذي سيسعفنا أولاً في وصف المظاهر التكوينية لعملية اكتساب التمثلات الدلالية لهذه الأفعال من طرف الطفل، وفي المساهمة ثانياً في البرهنة والاستدلال على المصداقية المعرفية لأهم الأطروحات والتصورات التي أضحت تشكل من منظور أصحابها الركائز الأساسية الواجب اعتمادها في بناء نظرية عامة حول ظاهرة اكتساب هذه التمثلات. وهي الأطروحات والتصورات التي يمكن اختصار أبرز مضامينها في الوقائع التالية:

ـ الواقع أن الاهتمام بموضوع لغة الطفل ومظاهرها الدلالية أصبح منذ أواخر الستينات من هذا القرن يمثل المحور المشترك لعدد من الأبحاث والدراسات ذات الروافد السيكولوجية واللسانية على حد سواء، خصص جزء كبير منها لظاهرة اكتساب التمثلات

الدلالية التي يشكل موضوع البحث الحالي إحدى محطاتها البارزة. وإذا كانت الإجابة عن أسئلة من قبيل: كيف تتكون دلالة الملفوظات عند الأطفال؟ ما هي مظاهرها البنيوية والوظيفية؟ ما هي مراحل ارتقائها وعوامل اكتسابها؟ قد أدت بأصحاب هذه الأبحاث والدراسات إلى تبني وجهات نظر متعددة، فإن محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة نفسها ستحظى بأهمية بالغة في هذا البحث.

- إذا كان المقصود بالتمثلات الدلالية في هذا البحث، يتلخص في تلك المجموعة من المعارفة الثابتة نسبياً التي يوظفها الطفل في فهم دلالة الأفعال وإنتاجها وفي تعيين فئات مراجعها ومظاهر تداولها، فإن ما يستوجب الإشارة هنا هو أن محاولة رصد المحددات المؤطرة لهذه التمثلات قد أبانت على تباين واضح في الرؤى والتصورات. فالسيكولوجيون، وعلى الخصوص أتباع بياجي، يؤكدون على الطابع التكويني والعقلي لهذه المحددات. واللسانيون، وعلى الخصوص أتباع تشومسكي، ينصون على طابعها البيولوجي والوراثي. في حين أن السيكولسانيين يتوزعون إلى فريقين: الأول يؤكد على طابعها المعرفي والثاني يركز على طابعها النفعي. وعلى أساس هذا التباين فإن التساؤل من جديد حول طبيعة هذه المحددات يبقى تساؤلاً مشروعاً.

- يمكن تصنيف الأبحاث والدراسات التي أنجزت لحد الآن عن ظاهرة ارتقاء التمثلات الدلالية للأفعال إلى اتجاهين اثنين. يؤكد أولهما على أولوية السمات العامة المجردة ويتخذ من الافتراضات والاستلزامات المنطقية الأساليب المعرفية التي تساعد الطفل منذ سن مبكرة على اكتساب هذه التمثلات. ويسلم ثانيهما بأولية السمات الخاصة المحسوسة حيث يركز أقطابه على أهمية الاستدلالات التداولية والخبرات الواقعية في اكتساب هذه التمثلات. لكن السؤال الذي يواجهنا في هذا الإطار هو: ما هي طبيعة العناصر والسمات المكونة لهذه التمثلات؟ بمعنى هل يتعلق الأمر هنا بالسمات العامة المجردة ذات الارتباط بالافتراضات والاستلزامات المنطقية؟ أم بالسمات الخاصة المحسوسة ذات الارتباط بالاستدلالات التداولية والخبرات الواقعية؟.

- اتضح مؤخراً أن الطفل، وإن كان يكتسب نوعين من المعارف: أولهما معجمي - تركيبي وثانيهما تمثلي - دلالي، فهو لا يصبح متمكناً من بعض التمثلات الدلالية إلا حينما يصل إلى مرحلة الربط بين وسائله اللفظية التعبيرية وتمثلاته المعرفية. غير أن السؤال الوارد هنا هو إلى أي حد يصح القول بأن الطفل لا يكتسب التمثلات الدلالية للأفعال إلا حينما يكون متوفراً على تمثلات معرفية؟.

2.2 ـ أهمية البحث:

كثيرة هي الوقائع والدلائل التي تبرز أهمية هذا البحث وفعالية إنجازه، يهمنا منها على الخصوص ما يلي:

ـ من المؤكد أن ظاهرة اكتساب التمثلات الدلالية التي تشكل إحدى المراحل البارزة داخل السيرورة العامة لعملية الاكتساب اللغوي عند الطفل، أصبحت تستأثر باهتمام العديد من الباحثين. فقد أنيطت خلال العقدين الأخيرين بعناية متميزة على مستوى البحث والتقصي، إلى الحد الذي أصبح معه الباحث متمكناً من حقيقة بعض مضامينها وطبيعة بعض محدداتها واحتمالات استثمار بعض مظاهرها في عدة مجالات وفي مقدمتها تلك التي لها علاقة وثيقة بالحياة الاجتماعية والثقافية والتربوية للطفل.

ـ الحقيقة أن مجال البحث في ظاهرة اكتساب التمثلات الدلالية للكلمات وعلى الخصوص الأفعال ما يزال يشكل الحقل الخصب الذي لم تستنفذه الدراسات الأجنبية بالبحث والتقصي. أما الدراسات العربية، سيكولوجية كانت أم لسانية، فهي لم تفلح لحد الآن في ولوج الأبواب المؤدية إلى هذا الحقل. فاهتمامات أقطابها الحاليين أمثال: حسن شحاته (1982) وحسن فرج (1988) وليلى أحمد كرم (1989) لا تختلف كثيراً عن اهتمامات أقطابها الأوائل أمثال: محمد خلف الله (1939) وعبد الواحد وافي (1940) وصالح الشماع (1955). وهي اهتمامات تتمحور أساساً حول الحصيلة اللغوية للطفل، بمعنى درجة تطور هذه الحصيلة وعدد مفرداتها وأقسام كلماتها وأنواع حروفها، دون أي تساؤل عن المظاهر التكوينية لمضامين هذه الحصيلة ودون أي استفسار عن عوامل اكتسابها وسيرورات تكونها ومراحل ارتقائها. وكأن الأطفال العرب ومن منظور أقطاب هذه الدراسات عبارة عن ببغاوات خلقوا لكي يتلفظوا ببعض الكلمات فقط دون أي تفكير في مضامينها أو أي استدلال على مدلولاتها.

ـ يحاول البحث الحالي إذن، تجاوز متاهات الحلقة المفرغة التي جابتها بعض الدراسات العربية طولاً وعرضاً منذ ما يزيد على نصف قرن من الزمان، بحثاً عن عدد الكلمات التي ينطقها الطفل وأنواع أقسامها (أسماء، أفعال، حروف) ومظاهر تداولها (شائعة ـ غير شائعة، فصحى ـ عامية)، دون التساؤل عن مضامينها التكوينية ومظاهرها الدلالية. وهي المضامين والمظاهر التي لها أهميتها، لو تم تحديدها وتعيينها، على مستوى فتح آفاق علمية وعملية في وجه كل من استهوته ظاهرة اكتساب الدلالة اللغوية عند الطفل واستشكل عليه أمر الآليات المتحكمة في هذه الظاهرة.

3 ـ أهداف البحث وحدوده:

1.3 ـ أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق مجموعتين رئيسيتين من الأهداف:

الأولى ذات طابع عام تتجلى أهم مظاهرها في المستويات الآتية:

أ ـ وصف المظاهر التكوينية للتمثلات الدلالية لبعض الأفعال عند الطفل، وذلك من خلال تعيين عوامل اكتسابها وسيرورات تكونها ومراحل ارتقائها.

ب ـ النظر فيما إذا كانت عملية اكتساب هذه التمثلات تنبني على أولوية السمات العامة المجردة أم على أولوية السمات الخاصة المحسوسة.

ج ـ التحقق مما إذا كانت عملية انبناء هذه التمثلات ترتكز على أهمية المحددات المعرفية وعناصرها المنطقية أم على أهمية المحددات الواقعية وعناصرها التداولية أم على أهمية هذه المحددات كلها.

د ـ التحقق مما إذا كان التوسع الدلالي الذي تتميز به اللغة العربية يؤثر بشكل من الأشكال في اكتساب التمثلات الدلالية للأفعال.

والثانية ذات طابع خاص تتمثل أهم مظاهرها في الأبعاد التالية:

أ ـ تحديد مظاهر ارتقاء التمثلات الدلالية لأفعال انتقال الملكية من خلال التركيز على القضايا الآتية:

ـ تعيين العناصر البؤرية والصيغية المكونة لدلالة هذه الأفعال وأوجه انفصالها وتميزها.

ـ تبيان ما إذا كانت عملية ارتقاء التمثلات الدلالية لهذه الأفعال تتدرج من السمات العامة إلى السمات المتخصصة أم العكس.

ـ توضيح كيف أن الطفل يكتسب الأفعال البسيطة (أعطى وأخذ) ذات السمات الدلالية المحدودة قبل الأفعال المعقدة (اشترى وباع) ذات السمات الدلالية المتعددة.

ب ـ تحديد مظاهر ارتقاء التمثلات الدلالية لأفعال الحكم من خلال التركيز على القضايا التالية:

ـ تعيين أوجه انفصال صيغ هذه الأفعال عن بؤرها بالنسبة للتمثلات الدلالية الأولى عند الطفل.

ـ توضيح مدى أهمية تجارب الطفل وخبراته المبكرة في تكوين الصيغ الغالبة لهذه الأفعال، وبالتالي مدى انتقال التمثلات الدلالية لهذه الأفعال من تمثلات محسوسة إلى تمثلات مجردة.

ـ تبيان مدى أهمية عامل السن في اكتساب دلالة هذه الأفعال وفي التفريق بين بؤرها وصيغها الغالبة.

ج ـ تحديد مظاهر ارتقاء التمثلات الدلالية لأفعال الأكل والشرب من خلال التركيز على القضايا التالية:

ـ توضيح كيف أن قدرات الأطفال على فهم دلالة هذه الأفعال تبقى مشروطة بعامل السن وبأنواع المهام المقترحة عليهم.

ـ وصف أنواع العلاقات المنظمة لعناصر صيغ هذه الأفعال وعناصر بؤرها.

ـ توضيح كيف أن المعارف والخبرات المبكرة تقوم ومنذ سن الرابعة بدور العامل المسهل لظهور الصيغ الغالبة التي يشترك فيها أطفال نفس السن وبدور العامل الذي يسمح بظهور عناصر بؤرية مجردة قبل بلوغ هؤلاء ما يسميه بياجي بالمرحلة الاجرائية.

ـ توضيح كيف أن هذه الأفعال، وهي من الأفعال الشائعة التداول، لا تشكل موضوع ترميز دلالي مبكر عند الأطفال.

2.3 ـ حدود البحث:

تتلخص الحدود الرئيسية لهذا البحث في الاعتبارات التالية:

أ ـ إن اهتمامنا في هذا البحث لم يشمل إلا الحقول الدلالية لثلاثة أصناف من الأفعال: أولها لانتقال الملكية وثانيها للحكم وثالثها للأكل والشرب. وعلى الرغم من أهمية هذا العدد بالمقارنة مع عدد الحقول الدلالية التي درست لحد الآن(*)، فلا بد من الإشارة إلى أن أي تعميم للنتائج المستخلصة خارج حدود هذه الحقول يعتبر من باب المجازفة العلمية.

ب ـ تتكون العينة الواسعة لهذا البحث من (288) طفلاً، تتراوح أعمارهم بين (4 و 12) سنة: (48) منهم يتابعون دراستهم بالتعليم الأولي و (240) بالتعليم الابتدائي. كلهم ينتمون إلى أوساط اجتماعية متقاربة من حيث المستويات الاقتصادية والثقافية. فجميع

(*) تمثل أفعال: التواصل والملكية والحكم والحركة والتأثير على المواد والشائعة التداول والسيكولوجية، الحقول الدلالية السبعة التي حظيت لحد الآن بالبحث والدراسة.

آبائهم يشتغلون بمهن تابعة لقطاعات التعليم والصحة والعدل والبريد، ويقطنون في أحياء متوسطة بالمدينة الجديدة بفاس. وعلى أساس هذا التحديد نشير إلى أن أي استخدام لنتائج هذا البحث يبقى مشروطاً بمقتضيات هذا الاعتبار.

ج ـ إذا كانت محاولة وصف المظاهر التكوينية للتمثلات الدلالية لبعض الأفعال تمثل الهدف المركزي لهذا البحث، فإن ما يستوجب التنبيه هو أن المرحلة النمائية المعتمدة في تعيين عوامل اكتساب هذه التمثلات وسيرورات تكونها ومراحل ارتقائها لا تخص الأطفال البالغين سن الثالثة فما تحت.

4 ـ مفاهيم البحث وإجرائيتها:

ـ التمثلات الدلالية: نقصد بها تلك المجموعة من المعارف الثابتة نسبياً التي يوظفها الطفل في فهم دلالة الأفعال وإنتاجها وفي تعيين فئات مراجعها ومظاهر تداولها. فهي عبارة عن تلك المجموعة من المكونات والعناصر التي تشكل ما يسمى بالتمثلات العقلية لمدلولات الأفعال المدروسة، والمبنية أصلاً على التجارب الإدراكية والحركية للطفل وعلى أساليبه المعرفية وخبراته الواقعية.

ـ نمو التمثلات الدلالية: يشكل نمو هذه التمثلات جانباً مهماً من النمو المعرفي واللفظي عند الطفل. وإذا كان الهدف من تحديد مظاهر هذا النمو يتجلى في محاولة التحقق التجريبي من التمثلات المعرفية التي يستعملها الطفل في اكتساب دلالة الأفعال المدروسة، فإن هذا لا يعني أننا سنختزل نمو هذه التمثلات في النمو المعرفي واللفظي، بل نعتقد أن هذا النمو، الذي تؤطره جملة من المحددات البنيوية والوظيفية، يتم بصورة تدريجية إلى أن يصبح في نهاية المطاف على شكل نظام مستقل يسمى بالذاكرة الدلالية عند الطفل.

ـ عوامل اكتساب التمثلات الدلالية: تتلخص هذه العوامل في أربعة أبعاد أساسية:

فهناك أولاً الأساليب الإدراكية والحركية التي يوظفها الطفل في اكتساب بعض المعارف النفعية المتداولة داخل محيطه الاجتماعي.

وهناك ثانياً الأساليب المعرفية، وعلى الخصوص القبل ـ إجرائية والإجرائية المشخصة، التي يستعملها الطفل كقدرات عقلية يتجلى دورها في تنظيم معطيات تجاربه الخاصة وفي إيجاد الحلول الملائمة لبعض المشاكل التي يواجهها.

وهناك ثالثاً أنواع التجارب التي يمر بها الطفل، وعلى الخصوص تلك التي يشكل فيها هذا الأخير الطرف المشارك للراشدين في الحديث عن بعض الوقائع والأحداث، وفي

مقدمتها خصائص الموضوعات والأماكن وتصرفات الأشخاص وغيرها.

وهناك أخيراً أنواع العلاقات القائمة بين هذه التمثلات الدلالية في حد ذاتها، بمعنى علاقات التضاد والتشابه والتبعية. ونعتقد أن مضامين هذه التمثلات تجمعها درجة عالية من الارتباط رغم هذا التنوع الذي يطبع أوجه علاقاتها.

ـ سيرورات انبناء التمثلات الدلالية: نعني بها تلك العمليات العقلية التي تفسر كيفية ارتقاء التمثلات الدلالية للأفعال المدروسة عند الطفل. وهي تتجلى بالأساس في عمليتي التمييز والتعميم اللتين تقومان بدور مهم على مستوى انتقال هذه التمثلات من التمثلات الدلالية الصيغية المحسوسة إلى التمثلات الدلالية البؤرية المجردة. فإذا كان المقصود بعملية التمييز هو الفصل والتفريق بين العناصر البؤرية والعناصر الصيغية، فإن المقصود بعملية التعميم هو مدى قابلية تعميم التمثل الدلالي المجرد للصيغة المعينة على صيغ أخرى.

ـ مراحل ارتقاء التمثلات الدلالية: تتجلى في المستويات العمرية التقريبية التي تتحقق في إطارها عملية اكتساب مختلف مظاهر التمثلات الدلالية للأفعال المدروسة. فهي عبارة عن تلك الفترات النمائية التي توضح كيفية ارتقاء هذه التمثلات عند الطفل، بمعنى كيفية انبناء هذه التمثلات وتدرجها تبعاً لعدة مستويات يغلب على بعضها طابع التمثلات الكلية المحسوسة المتصلة العناصر والمكونات وعلى بعضها الآخر طابع التمثلات الثابتة المجردة المنفصلة العناصر والمكونات.

ـ بؤرة التمثل الدلالي: تشكل الجانب الثابت من دلالة الفعل. فهي تتكون من العناصر الدلالية المستقلة التي لا تقبل التغيير مهما كانت طبيعة السياق. وكمثال على ذلك فإن «الشخص الذي يستخدم أداة معينة لتناول سائل ما عن طريق الفم» يمثل الوصف الصوري لبؤرة فعل (شرب). وكما أن «الشخص الذي يدفع النقود أو الشيك لصاحب المتجر أو غيره» يمثل الوصف الصوري لبؤرة فعل (اشترى).

ـ صيغة التمثل الدلالي: تشكل الجانب المتغير من دلالة الفعل فهي تتركب من العناصر الدلالية القابلة للتغيير مع السياق. وكمثال على ذلك فإن التعابير: «شرب زيد الماء في الكأس» و«شرب علي العصير في القدح» ثم «شرب محمد اللبن في الإناء» تمثل ثلاث صيغ مختلفة لفعل (شرب). وكما أن التعبيرين «أعطى زيد النقود للتاجر» و«أعطى علي الشيك لبائع السيارة» يمثلان الصيغتين المختلفتين لفعل (اشترى).

ـ الطريقة شبه ـ الإكلينيكية: نستعمل مصطلح «إكلينيكي» في إطار المعنى الذي

أعـطي له من لـدن أقطاب السيكـولوجيـا التكوينيـة وعلى الخصوص بيـاجي (1926). وهو المعنى الذي لا يحيل إلى أي تطبيق من تطبيقـات علم النفس المرضي أو العيـادي. فكل ما في الأمر هو أن توظيفنا لهذه الطريقة لا يتجاوز حدود موضعة الطفل في مـوقف تجريبي تتخلله أسئلة محددة الهدف منها هو محاولة الكشف عن مـدى قدرة هـذا الأخير على فهم دلالة بعض الأفعال وإنتاجها وتعميم دلالتها.

القسم الأول

عوامل اكتساب التمثلات الدلالية وأساليب تحليلها

ما المقصود بالتمثلات الدلالية؟ ما هي مكوناتها وعناصرها؟ ما هي مظاهرها البنيوية والوظيفية؟ وإلى أي حد يمكن القول بنظرية عامة حول مراحل ارتقائها وعوامل اكتسابها وأساليب تحليلها؟ إذا كانت هذه الأسئلة تلخص أهم الإشكاليات التي سيتمحور حولها القسم الأول من هذا البحث، فإن الإجابة عن أبرز مضامينها تستلزم الاعتماد على أربعة مصادر من المعلومات. يتجلى أولها في الاتجاه السيكولوجي في بعده التكويني الذي يتخذ اللغة كأحد مظاهر النشاط التمثلي عند الطفل. ويتمثل ثانيها في الاتجاه اللساني في بعده الصوري الذي يعتبر اللغة كقدرة فطرية مبرمجة من الناحية التكوينية. ويتعلق ثالثها بالاتجاه السيكولساني الذي يتفرع إلى اتجاهين فرعيين اثنين: أولهما معرفي تشكل اللغة في نظر أقطابه النتيجة المباشرة للنمو العقلي عند الطفل، وثانيهما أمبريقي تمثل اللغة في نظر أقطابه الحصيلة الناجمة عن تجارب الطفل وخبراته الواقعية. ويرتبط المصدر الرابع والأخير بنتائج أهم الأبحاث والتجارب التي أنجزت خلال العقدين الأخيرين حول ظاهرة الارتقاء التكويني لدلالة الأفعال، وعلى الخصوص التمثلات الدلالية لأفعال الملكية والحكم والاستدلال والأكل والشرب التي تشكل موضوع هذا البحث.

إذن، إذا كان هدف هذا القسم يتلخص في التطرق بالعرض والتحليل إلى أهم الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت على التوالي المظاهر الدلالية للغة والتمثلات الدلالية لبعض الأفعال بالبحث والتقصي، فإن ما يستوجب التنبيه في هذا الإطار هو أن الفصول الأربعة التي تشكل محتويات هذا الجزء لا تمثل لائحة استقصائية لكل الأعمال التي تمت في الميدان الدلالي. فقد حاولنا قدر الإمكان التركيز على الأعمال التي تلمسنا في بعض أطروحاتها وخلاصاتها المواصفات الملائمة للتأطيرين النظري والمنهجي لموضوع البحث الحالي.

المقاربة السيكولوجية

لقد أفضت بنا القراءة المتأنية للأدبيات السيكولوجية الكلاسيكية إلى خلاصة مفادها أن مفهوم التمثل الدلالي Représentation sémantique لم يحظ بالدراسة اللازمة في مجال السيكولوجيا التكوينية. ودليلنا على ذلك هو أن بياجي J. Piaget الذي يعتبر المؤسس الأول للاتجاه التكويني في علم النفس، لم يوظف هذا المفهوم إلا في حدود حديثه عن العلاقات التي تجمع بين الاستيعاب والتلاؤم داخل المخطط الإجمالي للنشاط الحسي ـ الحركي عند الطفل. وبالتالي فهو لم يفلح في رسم المراحل التكوينية المحتملة لهذا المفهوم داخل التطور النمائي لمفهوم المحاكاة إلا بعد فوات الأوان.

والحقيقة أن رغبة بياجي في التمييز من جهة بين الذكاء والإدراك، والاهتمام من جهة أخرى بالبنى الفكرية عوض المعارف الشخصية للطفل، هما اللذان يفسران على التوالي غياب مفهوم التمثل من حديثه عن المرحلة الحسية ـ الحركية، واعتماد نظريته على شكلين متعارضين من المعارف الواقعية: أولهما مباشر له طبيعة حسية ـ حركية، وثانيهما توسطي له طبيعة تصورية. وعلى هذا الأساس، يبدو أن علماء النفس التكويني، بما في ذلك بياجي، لم يوظفوا هذا المفهوم في تفسير سلوكات الطفل إلا حديثاً، حيث إن نظريات الذكاء الاصطناعي قد لعبت دوراً مهماً في ظهور مفاهيم من قبيل: التمثل، الدلالة، الخطة، البرنامج، الهدف. . الخ، وهي المفاهيم التي أضحت تشكل العملة اللغوية الجديدة في الدراسات التكوينية المعاصرة.

ولتوضيح مكانة مفهوم التمثل الدلالي داخل التوجهات الحديثة للسيكولوجيا التكوينية سنحاول فيما يلي التطرق بالعرض والتحليل إلى أهم المحاولات التي تمت في هذا النطاق.

1 ـ التصورات التكوينية الأساسية لمفهوم التمثل الدلالي

تتلخص التصورات التكوينية الأساسية لمفهوم التمثل الدلالي في النماذج التالية:

1.1 ـ نموذج بياجي:

يميز بياجي (1945) مفهوم التمثل في معناه العام عن مفهوم التمثل في معناه

الخاص. وبما أن المعنى الثاني هو الذي يهمنا هنا، فإن بياجي (1945) يختزل فيه مفهوم التمثل في الصورة العقلية أو في «ذكرى - صورة»، بمعنى في الاستحضار الرمزي للوقائع الغائبة. وما دام أن الصورة العقلية تمثل النتيجة الفعلية لعملية مباطنة حركات التلاؤم، فإن التمثل يشكل بدوره حصيلة الاجتماع بين الدال signifiant الذي يساعد على استحضار الوقائع الغائبة والمدلول signifié الذي يقدمه الفكر. وإذا كانت الإشارات الإدراكية (وهي الدالات الخاصة بالمرحلة الحسية الحركية) تقوم بدور إطلاع الطفل على خصائص الموضوع، فإن العلامات (وهي الدالات المميزة بشكل جيد) عادة ما تنطوي على خصائص التمثلات[1].

ويمكن توضيح هذه المسألة من خلال التذكير هنا بإحدى المسلمات الرئيسية لنظرية بياجي (1945). مؤدى هذه المسلمة هو أن مخططات الفعل تنزع باستمرار نحو الاستيعاب الدينامي لمجريات الواقع. فالطفل غالباً ما يدرب مخططاته على احتواء واستيعاب خصائص الموضوعات والأفعال المتداولة في بيئته. وهكذا، وبفعل التغيرات التي تحدثها خصائص هذه الموضوعات في صيغ أفعال الطفل (تلاؤم المخططات accommodation des schèmes) يصبح هذا الأخير قادراً على إدراك الخصائص المختلفة للموضوعات (استيعاب المخططات assimilation des schèmes). على هذا النحو إذن تكتسب خصائص الموضوع نظام الإشارات المدركة، حيث يمكن التعرف على الموضوع نفسه بناء على اكتسابه من جهة لإشارات مختلفة واستيعابه من جهة أخرى لمخططات مختلفة. فبموجب التناسق الدينامي للمخططات وبفضل النشاطات الاستدلالية للطفل يمكن لهذه الإشارات أن تحيل الواحدة على الأخرى، وبالتالي يمكن للموضوع أن يكتسب وجوده المستقل عن الذات، حيث تصبح بعض أجزائه كافية لانطلاق المخطط المعين. بمعنى أنه إذا كانت دلالة الموضوع لا تقبل في المرحلة الأولى التحقق بمعزل عن تطبيق مخططات الاستيعاب على هذا الموضوع، لكون أن الطفل لا يستطيع بناء هذا الأخير انطلاقاً من بعض أجزائه، فإنها في المرحلة الثانية تصبح ذات استقلال تام عن المخططات، إذ أن الطفل أضحى يتعامل مع الموضوع من خلال توظيف واحدة أو مجموعة من الإشارات. وبفعل هذا التعامل تتكون لدى الطفل الصورة الأولى لديمومة الموضوع. وهي الصورة التي لا يرى فيها بياجي (1945) التعبير الدقيق عن التمثل الدلالي الأولي؛ إذ إن الموضوع في نظره يفقد وجوده بمجرد اختفائه من المجال الإدراكي للطفل. وهذا ما يؤكد على أن عملية انبناء

(1) Piaget (J.), La formation du symbole chez l'enfant, Neuchatel 5 ème éd, Delachaux et Niestlé, 1968-1970, p. 286-287.

التمثلات الخاصة بالموضوعات غالباً ما تستلزم من الطفل الإدراك الفعلي لوجود هذه الموضوعات وفي استقلال تام عن أية إشارة من الإشارات[1].

إذن، إذا كانت المدلولات تحيل في تصور بياجي (1945) إلى مخططات الأفعال والموضوعات والمفاهيم والسيرورات، فهي تمتزج بالضرورة إما مع البنى المعرفية للذات وإما مع الموضوعات المكونة للواقع، الأمر الذي تتولد عنه توجهات إبستمولوجية متباينة. فمن خلال تحديده للدال والمدلول على هذا النحو، ذهب بياجي إلى المزج بين أداة التمثل ونتيجة استخدام هذه الأداة؛ إذ إن الأدوات المجازية لا تشكل في نظره الأنساق التي يمكن تقنين نتائج استخدامها على شكل تمثلات مميزة. وهكذا، فإذا كانت بنية المدلول تقوم بوظيفة تنظيم المعطيات (الدلالات) وإعدادها، فإن التمثل الدلالي يتولد مباشرة من النمو الحسي ـ الحركي بفعل توسط السلوكات الخاصة بالتقليد والمحاكاة. ومعنى هذا أنه إذا كان التمثل يسمح باستحضار الأفعال والموضوعات والوقائع عن طريق الدالات المنفصلة عن مدلولاتها، فإن نشاطات التعرف على الموضوعات والوضعيات لا تستلزم كفاءة تمثلية بالمعنى الدقيق، بل إنها تتوقف على مدى اندماج هذا الموضوع أو ذاك في المخطط الحسي ـ الحركي الذي يتضمن لوحده دلالة الموضوع[2].

من المعلوم أن دي سوسير F. de saussure (1916) يعتبر أول من اقترح مفهومي الدال والمدلول. فهو يعرف العلامة اللفظية في إطار جمعها بين «جوهرين نفسيين» أو بين «تمثلين اثنين» هما: الصورة السمعية والمفهوم. فالعلامة لا تتولد في نظره عن علاقة مباشرة بين الأصوات والمضامين، بل إنها تنجم عن العلاقة بين تمثلات المادة الصوتية وتمثلات المادة المرجعية. وإذا كانت هذه التمثلات تتميز بالفردانية، فمرد ذلك هو أنها تشكل حصيلة تطبيق الفرد لعملياته المعرفية على الأصوات والمضامين. على أساس هذا التقابل تتولد العلامات اللفظية التي تجمع بين الدالات والمدلولات، حيث إن دور هذه الأخيرة، وبفعل طابعها الاجتماعي، يتجلى في تنظيم «الجواهر» أو «المضامين» التي تتجه نحوها.

الواقع أن أطروحة العلامة اللفظية هاته، ورغم الأهمية التي يوليها إياها برونكار (1986) في التمييز بين اللغة الإنسانية واللغة الحيوانية، إلا أنها لم تحظ بمكانة تذكر في معالجة بياجي (1945) لمفهوم التمثل. فهو لا يفرق مستوى التمثلات الفردية أو مستوى

---

(1) Ibid, p: 290-291.
(2) Ibid, p: 296-300.

المضامين (الصورة السمعية والمفهوم) عن المستوى الصوري للدلالات اللسانية (الدال والمدلول) والمحدد من الناحية الاجتماعية. ويعني هذا أنه إذا كانت اعتباطية العلامة اللفظية لا تتحقق إلا في حالة انعدام أية علاقة للتشابه الفيزيقي بين الصوت والموضوع المرجعي، فإن بياجي (1945) يدرج هذين المستويين ضمن ثنائية الدال والمدلول، حيث إن الدال يشكل بصورة ما الجوهر الحقيقي للمدلول[1].

وقد دافع بعض الباحثين عن وجهة نظر بياجي هاته، حيث ذهبوا إلى المطابقة من جهة بين الدال والصورة السمعية وبين المدلول والمفهوم من جهة أخرى، بدعوى أن أي تمييز في المستوى بين الدال والمدلول وبين الصورة السمعية والمفهوم، سيؤدي حتماً إلى نظرية دلالية مثالية بعيدة كل البعد عن الطابع الاجتماعي لظاهرة التواصل اللغوي. غير أن هذا المنظور يبقى مثار عدة استفهامات، لكون أن الانتقال من مستوى إلى آخر يشترط موضعة مشكل الدلالة في السياق الاجتماعي عوض السياق الفردي، وبالتالي اتخاذ العلامة اللفظية كنتيجة مباشرة لعملية يسميها فنتر A. Vinter (1986) «التفاوض أو التعاقد»[2].

يلاحظ من كل هذا، أن نظرية بياجي، وبالإضافة إلى المشاكل المرتبطة بالتعريف اللساني للتمثل، تشكو من قصورات أخرى أهمها حصر وظيفة التمثل في عملية استحضار الموضوع عوض نشاط الفهم والتعرف. وهذه مسألة لا يمكن الاتفاق فيها مع بياجي، لكون أن التعرف على موضوع ما، على وضعية ما، على حدث ما، يشترط بالضرورة توسط التمثلات التي تلعب الدور المركزي في تحديد الأشكال التخطيطية لمعرفة الموضوع. فإذا كانت مراحل التطور النمائي للتمثلات تنتقل في نظر بياجي (1945) من مرحلة النشاط التمثلي الحسي ـ الحركي إلى مرحلة النشاط التمثلي الأنوي إلى مرحلة النشاط التمثلي الإجرائي التي تنطلق مع سن السابعة، فإن هذا الطرح يستوجب ملاحظتين اثنتين[3]:

تتلخص أولاهما في أن بياجي يعتمد بشكل أكيد على بعد وظيفي، الهدف منه هو تعيين الحدود «الدنيا» لمفهوم التمثل. فهو لا يستخدم هذا المفهوم إلا في الحالة التي تسمح فيها صورة ما باستحضار الوقائع الغائبة. لكن هذا التحديد يبدو كثير الغموض؛ إذ

---

(1) Mounoud (P.): «La notion de représentation en psychologie génétique», psychologie française, Paris T 30-3/4, 1985, p: 255.

(2) Vinter (A.): Les fonctions de représentation et de Communication, in J. Piaget et autres, (Eds), la psychologie, Encyclopédie de la pléiade, Paris, Gallimard, 1986, p: 205-208.

(3) Piaget (J.), op. cit, p: 286-308.

إن بياجي نفسه لا يقدم معلومات دقيقة حول تاريخ بداية التمثل رغم اعترافه الصريح بوجوده وبدوره الأساسي في التعبير عن ميكانيزمات انبناء اللغة وظهورها عند الطفل.

وتكمن ثانيتهما في أن مفهوم التواصل لم يحظ بالاهتمام اللازم في نموذج بياجي؛ إذ إن هذا النموذج الذي يرى في التمثل الأصل الحقيقي للغة، لا يمكن الأخذ بمصداقية مراميه خاصة وأن عملية إنشاء الطفل للعلامات اللغوية عادة ما تتجاوز في تعقدها عملية إعداده للصور المرئية أو الرمزية. فحينما يحاكي الطفل الحركة التي أنجزت أمامه بعد فترة زمنية معينة، فإن هذا لا يمنعنا من الاتفاق مع بياجي بأن الطفل يكون هنا بصدد إنشاء إشارات تعبر عن فهمه لهذه الحركة، وبالتالي تنظيمها على شكل صورة ما، هي التي تمكنه فيما بعد من تكرار هذه الحركة. لكن في مقابل ذلك، فنحن نعلم أن اللعب الرمزي يستلزم تكوين صورة عقلية واحدة تحل محل موضوعين فيزيقيين اثنين لهما المميزات المحسوسة نفسها (مثلاً عربة القطار وعلبة الكبريت)، وبالتالي قد لا نتفق مع تحديد بياجي لوظيفة النشاط الرمزي في الإعداد البسيط للصور العقلية فقط، بل إنها تتجاوز ذلك لتشمل أيضاً العلامات اللغوية. ونشير هنا إلى أن برونكار (1977) J.P. Bronckart كان على حق حينما ذهب إلى التأكيد على أن تعبير الطفل عن علامة ما يستوجب معالجة صنفين من الوقائع: أولهما مادي يتجلى في المعنى أو في المضمون المراد تفسيره، وثانيهما صوتي يساعد على تفسير هذا المضمون أو التعبير عن مكوناته[1]. وعلى هذا الأساس، فإذا كان الطفل ينشىء الصور العقلية ذات الطابع الفردي انطلاقاً من هذين الصنفين من الوقائع، فالمفروض هو أن يكون هناك تطابق تام بين هذه الصور لكي تمثل الواحدة الأخرى، أو بعبارة أدق، لكي تمثل الصورة الصوتية الصورة التصورية. حول هذه النقطة بالذات، تبدو نظرية بياجي (1945 - 1966) غير مقنعة. فهي لا تركز على هذا الجديد المتمثل في إنشاء صورتين عقليتين مختلفتين هما: الصوت والمعنى. وأكثر من هذا فهي لم تتقدم بأي حل للمسألة الرئيسية التي تطرحها العلامة اللفظية؛ إذ إنها لم تهتم بالإجابة عن السؤال المحوري التالي: كيف ولماذا نجد تطابقاً بين هاتين الصورتين؟

الواقع أن تركيز بياجي على مفهوم التمثل، أو إذا أردنا التدقيق تركيزه على إنشاء الصور، لا يمثل في اعتقادنا النهج الصحيح في مجال توضيح العلاقات المتبادلة بين الصور ذات الأساس الصوتي والصور ذات الأساس الدلالي. وهكذا، يبدو أن الإجابة الدقيقة عن السؤال السابق تتجلى بالضرورة في تجاوز المرجعية الفردية والركون إلى

(1) Bronckart (J.P.): Théories du langage, Bruxelles, 2ème éd, Mardaga, 1977, p: 59-60.

المرجعية الاجتماعية التي تقوم بدور أساسي في المطابقة بين الصور المبنية على أساس المضمون. ويعني هذا أن عملية بناء العلامات اللفظية عادة ما تكون مشروطة بالاندماج الاجتماعي للطفل. وهو الاندماج الذي يتحقق في الوقت الذي تظهر فيه لدى هذا الأخير الجمل الأولى الأحادية التعبير.

2.1 ـ نموذج برينر :

إذا كان بياجي (1945 - 1966) يلخص الدور الرئيسي للغة في تقنين وتقعيد ما تم تحقيقه من تطورات على مستوى إنشاء المفاهيم المعرفية، فإن برينر J.S. Bruner (1966) يرى في النمو المعرفي النظام الذي يتشكل عن طريق استبطان عدد من التقنيات الخارجية المقدمة للطفل. وتمثل اللغة إحدى هذه التقنيات على اعتبار أنها هي التي تمكن الفرد من ترميز التجارب واستحضار الوقائع[1]. وهكذا يبدو أن مفهوم الاستبطان introspection يحظى بمكانة متميزة في هذا النموذج؛ إذ إن برينر (1966) نفسه لا يرجع مسألة التنوع في السيرورات المعرفية إلى الاختلافات في القدرات الفطرية فقط، بل إن العوامل التربوية والخصائص الاجتماعية والثقافية تلعب دوراً مهماً في هذا النطاق. فهو يعتقد أن التحكم في التقنيات والمعلومات المقدمة للطفل، وفي مقدمتها التقنيات اللغوية، هو إجراء يرتبط أصلاً بالمحيط الذي ينمو فيه الطفل[2]. وفي ضوء هذا الاعتقاد ظهرت محاولته الهادفة إلى إبراز أهمية التفاعلات الوجدانية بين الأفراد في فهم دلالات الأشياء. بمعنى إبراز كيف أن الرغبة في التواصل بين الأم والطفل على سبيل المثال، تشكل النقطة الجوهرية التي تبتدىء معها عملية اكتساب اللغة، وبالتالي ظهور ثلاثة أنواع من السلوكات ذات الطابع التواصلي :

1) إن الطفل يستخدم الرؤية والصراخ والإشارة بالأصبع كأساليب في تعيين الأشياء التي يرغب فيها. وهذا ما يؤدي بالراشد إلى توظيف هذه الأساليب في تسمية هذه الأشياء.

2) إن تكرار الطفل لهذه الأساليب وإلحاحه المستمر يتضمنان بالضرورة نوعاً من الخطاب الذي يحيل إلى الوضعية المادية المحسوسة.

3) عادة ما يتعرف الطفل على الأسماء ويفهمها أثناء اللعب الرمزي.

---

(1) Bruner (J.S.) et autres, Studies in Cognitive growth, New York, wiley, 1966, ap. N.G. Granjon, Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant, Paris, 1 ère éd, P.U.F., 1981, p. 261.

(2) Ibid, p: 261-262.

إذن، إذا كان الإطار المرجعي للنمو المعرفي يتجلى عند برينر (1966) في تحديد الأساليب السلوكية التي بموجبها يتمثل الطفل خصائص المحيط الذي يعيش فيه، فإن هذا التمثل يتشكل لدى الطفل بناء على ثلاثة أنواع من السلوكات[1]:

فهناك أولاً التمثل المتجدد النشاط الذي يقدم أوصافاً عن الوقائع على شكل مخططات حركية. ويشكل هذا النوع المستوى التمثلي الأولي الذي تتحدد فيه إدراكات الطفل عن طريق أفعاله ونشاطاته.

وهناك ثانياً التمثل المجازي أو التصوري الذي يتحدد بناء على استقلال الإدراكات الفعلية، حيث يطابق فيه الطفل بين المظاهر المدركة والصور الداخلية. وحول هذه النقطة، تعتقد أن برينر (1966) لا يختلف عن بياجي (1945) سوى في تأكيده على دور التمثل في الفعل والمعرفة عامة.

وهناك أخيراً التمثل الرمزي الذي يوظفه الطفل في مستويات شتى وفي مقدمتها نشاطه اللغوي. والحقيقة أن هذا التمثل الرمزي أو اللساني يتكون في نظر برينر (1966) بالتدريج على امتداد الثقافة والخبرات التي يكتسبها الطفل وعلى امتداد الأنواع السابقة من التمثلات. والباحث هنا يلتقي مع فكرة تشومسكي N. Chomsky (1966) القائلة بأن مظاهر النمو المعرفي تتحقق بناء على نمو وتطور بعض البنى النوروفيزيولوجية، حيث يستحيل فهم الانبناء المعرفي المعين بمعزل عن ثقافته وارتقائه البيولوجي[2].

وإذا ما قارنا هذا النموذج بنموذج بياجي، سنلاحظ أن الأول يمثل خطوة مهمة جداً في مجال التعيين الدقيق لمختلف أشكال التمثل خلال المرحلة الحسية الحركية، وعلى الخصوص التمثل المجازي القريب من الصنف التمثلي المتضمن لنشاطات من قبيل: المحاكاة المؤجلة والصور العقلية والرسوم عند بياجي. لكن مع ذلك، يبدو أن هناك درجة من التقارب بين هذين النموذجين، وخاصة فيما يتعلق بموضعة أصل النشاط التصوري في أفعال الطفل.

3.1 - نموذج براون:

إن الإدراك في نظر براون G.B. Brown (1986) يشكل في حد ذاته عملية تمثلية، إذ إن أفعال الطفل وارتقائها لا تتدخل في انبناء العمليات التمثلية. ولتوضيح هذه المسألة نشير إلى أن وظيفة هذه التمثلات تتجلى حسب براون في الوصف الرمزي الداخلي

---

(1) Ibid., p: 263-270.

(2) Ibid, p: 271-272.

للوقائع أو الموضوعات الخارجية. بمعنى أن هذه التمثلات تكون في البداية «مجردة»، حيث لا تأخذ من الواقع سوى الخصائص العامة جداً، وتصبح بعد ذلك «متخصصة» بفعل تسلسل التجارب وتواتر الخبرات، حيث تنطوي على الخصائص الجوهرية للموضوعات. وهكذا يمكن القول بأن براون (1986) يتخذ التمثلات الأصلية كرموز مجردة والتمثلات المبنية عبر التجارب كصور نوعية[1].

4.1 - نموذج مونو:

لقد ذهب مونو P. Mounoud (1979) إلى بناء تصور جديد مؤداه أن التمثل يشكل من جهة النتيجة الفعلية لأفعال التحليل والتعيين ومن جهة أخرى العلاقة بين مختلف أبعاد الموضوع. فبفعل اشتغالها كنماذج ذاكروية، فإن التمثلات تقوم بوظيفة تنظيم مضامين الواقع لدى الطفل. فهي التي تتدخل في عمليات المطابقة واستحضار الموضوعات والتعرف عليها. وفي هذا الإطار يميز مونو (1979) بين أربعة أنواع من الأنماط السلوكية المستخدمة في بَنْيَنَة structuration مضامين الواقع. وتتدرج هذه الأنماط التي يخضع ظهورها لمستويات النضج العقلي من النمط الحسي الخاص بنظام التمثلات الموجودة عند الميلاد، إلى النمط الإدراكي الذي يسمح بإنشاء تمثلات جديدة خلال المرحلة الحسية الحركية، إلى النمط التصوري الذي يتعلق بنظام التمثلات المنشأة بين سنتين وعشر سنوات، إلى النمط الصوري الخاص بالتمثلات التي تتكون خلال مرحلة الرشد. وبما أن تمثلات كل نظام من هذه الأنظمة تنفرد بمظهرها المتميز، فغالباً ما نجدها تتسلسل من الطابع الكلي إلى الطابع الجزئي، إلى الطابع التام الصارم إلى الطابع التام القابل للتحليل[2].

2 - نحو تصور دينامي لمفهوم التمثل الدلالي:

كثيرة هي الدراسات التي أنجزت حول نمو التمثل الدلالي والتصوري خلال الطفولة. ويمكن التمييز في هذه الدراسات بين مستويين من المعالجات. فهناك أولاً مستوى المعالجات التي تفسر التغيرات النمائية للطفل بناء على النموذج النمائي للراشد. وهناك ثانياً مستوى المعالجات التي تركز أصلاً على نماذج نمائية، الهدف منها هو تبيان

---

(1) Brown (G.B.,). les fonctions d'organisation des conduites et des données, in J. piaget et autres, Eds, la psychologie, Encyclopédie de la pleiade, Paris, Gallimard, 1986, p: 270-272.

(2) Mounoud (P.) «développement cognitif: construction de structures nouvelles ou construction d'organisations internes», Bulletin de psychologie, 1979, 36, p. 107-118.

كيف يصل الطفل إلى مرحلة نمائية لا تختلف إلا نسبياً عن النموذج النمائي للراشد. والحقيقة أن هذين المستويين يعكسان فوارق في المصادرات الخاصة بعمليات النمو وبنياته.

فمن جهة هناك المصادرة التي مفادها أن الاختلاف بين تمثلات الأطفال وتمثلات الراشدين يعود أساساً إلى نواقص معرفية. وعلى هذا الأساس يجب التركيز على المراحل التي بموجبها يبلور الطفل معارفه واكتساباته المتنوعة. وتشكل نظرية السمات الدلالية Traits Sémantiques عند كلارك (1973) المثال الواضح على فحوى هذه المصادرة. ومن جهة أخرى، هناك المصادرة النمائية التي مؤداها أن القصور في النضج الفكري عند الطفل عادة ما يؤدي ببنياته المعرفية والتمثلية إلى أن تبدو مختلفة على المستوى الكيفي إذا ما قورنت بمثيلاتها لدى الراشد.

في هذا الإطار إذن، تكمن بعض القضايا الجوهرية الخاصة بالتطور النمائي للطفل. وبما أن ما يهمنا هو بالأساس نمو التمثل الدلالي، فإن السؤال المطروح هو إلى أي حد يمكن الجمع أو الفصل بين التمثل التصوري والتمثل الدلالي؟ تستوجب الإجابة عن هذا السؤال الهام، الاستناد إلى ظاهرة النمو بشكل عام. فإذا كان بعض الباحثين يفضلون الإبقاء على مستوى واحد للتمثل، وهو مستوى التمثل التصوري - الدلالي، عوض الاعتماد على مستويين متفاعلين، فمن الضروري التنبيه إلى أن المهارة اللسانية (الدلالية) للطفل، قد لا تكفي في تحقيق هذا التفاعل. وبالتالي فبالإضافة إلى العمل على وصف العلاقة بين هذين المستويين، لا بد من النظر في التمثل التصوري الخاص بالمستوى القبل - لساني.

لتوضيح هذه المسألة نشير إلى أن أغلب المهتمين بالنمو المعجمي لدى الطفل أخذوا نماذجهم إما من اللسانيات العامة للراشد وإما من السيكولوجيا المعرفية وإما من الفلسفة. وإن مشكل النمو يتخذ في هذه النماذج كتطوير للبنى المعرفية الضامنة لنهاية غائية، في حين أن مبادىء الاكتساب وخصائص البنى تتساويان على امتداد النمو. والواقع أن عدداً من الباحثين قد استخدموا المفاهيم والبنى التصورية للراشدين كنماذج لتفسير التمثل التصوري والدلالي عند الأطفال أو لتطبيق مبادىء الشبكة الدلالية على التطور النمائي لهؤلاء(*). إلا أنه وبفعل الرغبة الأكيدة لهؤلاء في بناء نماذج علمية حول ظاهرة النمو على غرار ما تم داخل بعض الفروع المعرفية الأخرى، اعتقدوا أن المبدأ الواحد

(*) نقصد على الخصوص: C.R. Mervis, E.V. Clark, K. Nelson, M. Kail

سيكفي لتفسير المراحل النمائية المختلفة، خاصة وأن النمو الدلالي لا يتجاوز في نظرهم حدود النمو المعرفي البسيط القائم على البنى التمثيلية والمبادىء الاكتسابية المستخدمة على امتداد مراحل الحياة.

مهما يكن، فإن هذه النظرة التبسيطية لن تمنعنا من الاعتراف بأهمية النموذج النمائي في تفسير التغيرات التي تصاحب التمثل الدلالي والتصوري خلال الطفولة. فعلى الرغم من بعض المؤشرات المعبرة عن القصورات المعرفية واللسانية للأطفال الصغار، إلا أن العلاقة بين التمثل التصوري والتمثل الدلالي لا يمكن فهمها أو تفسيرها بمعزل عن التغيرات النمائية الخاصة بهذه الأنساق.

1.2 ـ التحولات الأولى في المجرى الدلالي والتصوري:

لم يعد بإمكان أحد أن ينعت المعرفة المعجمية والمنطقية للأطفال الصغار بالقصور والغموض، خاصة إذا كان الأمر يتعلق بالسياقات المقامية المألوفة لدى هؤلاء[1]. إذن ما هي مقومات هذا التأكيد؟ وما هي النماذج النمائية اللازمة لتفسير التغيرات والتحولات التي تلحق ظاهرة التمثل الدلالي؟

الواقع أن عدة دراسات تؤكد على فكرة التغيرات الكيفية التي يخضع لها التمثل التصوري والدلالي، وفي مقدمتها تلك التي تمت في مجال علم النفس الترابطي. فالتغير النسقي ـ الجدولي syntagmatique - paradigmatique ينفرد في نظر أقطاب هذه الدراسات بحقيقة ملخصها أن الأطفال البالغين سن السابعة فما تحت يجيبون عن الألفاظ تبعاً لدرجة ترابطها داخل الباب النحوي النسقي الخاص بهم، حيث يجيبون مثلاً عن الأسماء بواسطة الأفعال والصفات. أما الأطفال البالغون سن السابعة فما فوق، فغالباً ما ينتجون الألفاظ التي تنتمي إلى الباب النحوي الجدولي نفسه، حيث يجيبون مثلاً عن الأسماء بواسطة الأسماء. وعلى هذا الأساس يبدو أن هناك اختلافات واضحة بين الأبواب النحوية، إذ إن العدد الكبير من الإجابات يتمثل بالنسبة لكافة الأعمار في الأفعال عوض الأسماء أو الألفاظ المألوفة التي تحرض على إجابات جدولية. وإن هذه الاختلافات هي التي تعكس درجات التحول في التمثلات الضمنية للأطفال المتراوحة أعمارهم بين الخامسة والعاشرة، رغم أن درجات التحول هاته لا تتجاوز حدود علاقات الانتقال من لفظ إلى آخر داخل النظام الدلالي المعين. وتشكل الواقعية «الإسمية» التي وصفها كل من بياجي (1979)

(1) Nelson (K.), «Le développement de la représentation sémantique chez l'enfant», psychologie française, Paris, T: 30- 3/4, 1985, p. 261-268.

وفيجوتسكي L.S. Vygotsky (1962) إحدى الظواهر الهامة في هذا المجال، حيث إن الطفل الصغير يتخذ من الأسماء الجواهر الفيزيقية الملازمة للأشياء، وبالتالي فهو لا يعتقد باحتمال تسمية موضوع ما باسم آخر غير ذلك الذي أعطي له في البداية. وفي الاتجاه نفسه، تشير نتائج أبحاث إرليك S. Ehrlich (1985) إلى أن الأطفال عادة ما يستخدمون التمثلات الصارمة التي تحيل فيها الألفاظ والموضوعات على الأوضاع والمقامات التي أنشئت فيها.

لتوضيح هذه المسألة، نشير مع دي بوشرون (1981) إلى أن الأطفال الصغار نادراً ما يقبلون على سبيل المثال استخدام «المغرفة» كأداة لعصر «الموز»، لأن موضوع «المغرفة» لا يتلاءم وطبيعة الوضعية المألوفة لديهم[1]. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الواقعية «الإسمية» والتمثلات المقامية الصارمة عادة ما تنطوي على الألفاظ والمفاهيم رغم أن اكتسابها من طرف الأطفال والراشدين يتم بشكل مغاير. ويعني هذا أنه إذا كانت تمثلات الألفاظ المألوفة تشكل المقوم الضروري لتمثلات معانيها لدى الأطفال الصغار، فإن قدرة هؤلاء على ترتيب الموضوعات واستخدام المقولات التصنيفية قد شكلت الدليل الواضح على نموهم المنطقي والتصوري والمعجمي. وفي هذا الإطار تؤكد نيلسون (1985) K. Nelson على الفروق بين الأطفال صغار السن وأمثالهم المتقدمين في السن، في استخدام علاقات التشابه والتضمين الخاصة بالموضوعات والألفاظ، حيث يميل الأطفال صغار السن إلى تجميع الموضوعات تبعاً لعلاقاتها الوظيفية أو التكميلية عوض علاقات التماثل المنطقي لسماتها[2].

لكن وعلى الرغم من ميل هؤلاء نحو تجميع الموضوعات تبعاً لعلاقاتها الوظيفية أو التكميلية، فإن نتائج بعض الدراسات الحديثة، وفي مقدمتها دراسات روش (1976) وسوجرمن S. Sugarman (1983)، تنص على نجاح الأطفال صغار السن في تصنيف الموضوعات تبعا لعلاقات التشابه رغم فشلهم الواضح في إدراك العلاقات التكميلية والتصنيفية بالنسبة لبعض المواقف اللفظية من قبيل التذكر الحر للائحة الكلمات المبوبة. ويعني هذا أن الميل القوي لهؤلاء نحو استخدام مثل هذه العلاقات يحمل أساساً على الموضوعات المحسوسة عوض الألفاظ. أو إذا أردنا التدقيق، فإن العلاقات التصنيفية تبدو عند هؤلاء ضعيفة جداً لا في المواقف اللفظية فقط بل حتى في المواقف غير اللفظية.

---

(1) Bramaud du Boucheron (G.), la mémoire sémantique de l'enfant, Paris, 1 er éd, P.U.F, 1981, p. 74-95.

(2) Nelson (K.), op. cit, p. 263.

وهـذا ما يؤكـد توفـر النظام التكـويني للطفـل الصغيـر على قـاعـدة تـمثـل العـلاقـات بين الكلمات، وهي العلاقات التي لا يمكن وصفها بالتكميلية أو بالتصنيفية.

وفي مقابل هـذه النتيجة، هنـاك نتائـج أبحاث أخـرى تشير إلى مختلف الصعـوبات التي يواجهها الأطفال صغار السن على مسـتوى تضمين الفئات مثـل: «الكلب ـ حيوان». وإذا كـان بياجي (1945) يـربط هذه الصعـوبات بـالضعف المنطقي للطفـل، فإن مـركمـان E.M. Markman (1983) يرى العكس، حيث إن الأمر يتعلق في نظره بمشكل التمثل في حد ذاته. بمعنى أن الطفل يدرك عـلاقات التضمين والتصنيف كلمـا كانت الصيـاغة التعبيـرية للموضوعات قائمة على البنية: «جزء ـ كل» (الأسرة مثلاً)، عوض قيامهـا على أساس بنيـة للتضمين المنطقي (الأفراد مثلاً). وهذا مـا يؤكد مصـداقية الميـل الطبيعي للطفـل الصغير نحو التمثل الكلي للعلاقات بين الموضوعات والألفاظ.

هذه إذن بعض نتائج الأبحاث التي اهتمت بمظاهر التغيرات والتحولات الكيفيـة في التمثـل الدلالي والتصـوري. وكما سبقت الإشـارة إلى ذلك فـإن فرضيـات هذه الأبحـاث تنص في مجملهـا على الارتباط الـوثيق بين مقامـات الألفاظ وتمثـلات الطفـل لمعانيهـا، وبالتالي علاقة الألفـاظ التي تحيل على المـوضوعـات بمفاهيم هـذه الموضـوعات داخـل أنظمة متسقة بشكل نهائي. لكن السؤال المطروح هو إلى أي حد يمكن الخروج من هـذه النتائج بنموذج نمائي للتمثل الدلالي والتصوري؟

2.2 ـ الشروط النمائية للتمثل التخطيطي والمقولاتي:

يستلزم الحديث عن الفروق في التمثلات الدلالية بين الأطفال صغار السن وأمثالهم المتقـدمين في السن، الاعتماد على النمـوذج النمائي للتمثـل. وهو النمـوذج الـذي ينبني حسب نيلسـون (1985) على مسـتويين نمـائيين متـداخلين. يتعلق أولهمـا بـالمقـولات Catégories المبنية على أساس البنى المكـانية الـزمانيـة. ويرتبط ثـانيهما بـالنظام الـدلالي المبني على أساس النظام التصوري الضمني. ويمكن توضيح مضامين هذه الأطروحـة من خلال الإشارة إلى وجود نوعين من التمثلات التصورية: المخططات والمقـولات. وبما أن الأطفـال صغـار السن عـادة مـا يعتمـدون في البـدايـة على التمثـلات التخـطيـطيـة، فـإن استخـدامهم للتمثلات المقـولاتية غـالباً مـا يطرح بعض الصعـوبات. وفي هـذا الإطـار، تـلاحظ نيلسـون (1985) أن العـلاقـات بين عنـاصـر المخـططات من جهـة وبين عنـاصـر المقولات من جهة أخرى لا تختلف في شيء عن العلاقـات النسقية والجـدولية، حيث إن العلاقات النسقية ترتبط بالمكونـات المتباينـة داخل بنيـة خطيـة عامـة (الكلمات المتتـابعة لجملة معينـة)، أما العـلاقات الجـدولية فتتعلق بـالمكونـات المقاميـة داخل البنيـة النسقية

(الأسماء التي تأخذ صفة الفاعل في جملة معينة)[1]. ويعني هذا أن العلاقات النسقية عادة ما تكون محسوسة نظراً لارتباطها بالواقع المعيش، في حين أن العلاقات الجدولية غالباً ما تكون مجردة لكونها لا توجد إلا في الفكر. وهذا ما يؤكد وجود نوع جديد من التماثل مع البنى التصورية، تخطيطية كانت أم مقولاتية. ويتجلى مضمون هذا التماثل في كون أنه إذا كانت المخططات تسمح ببناء نموذج عام عن الكيفية التي تنتظم بها الأشياء داخل العالم، فإن المقولات تشكل النماذج المجردة المستقاة أساساً من المنطق السائد داخل عالم الأشياء في حد ذاته.

وكتدعيم لهذا الاعتقاد، نشير إلى أن علاقة الاشتقاق مثلاً بين البنى الجدولية والبنى النسقية توحي أيضاً بتماثل بين المخططات والمقولات، بدعوى أن المقولات تتشكل هي الأخرى بناء على الأشياء التي يمكن لأحدها أن يحل محل الآخر في المواقع الفارغة للمخطط المعين. وفي تقديرنا إن مثل هذا التماثل هو الذي شجع كثيراً من الباحثين على تبني فكرة العلاقة النمائية بين المقولات والمخططات، خاصة وأن نمو الأولى يكون مشروطاً بنمو الثانية.

وحتى تتضح أكثر طبيعة هذه العلاقة، نرى ضرورة الاعتماد على هذا المثال الذي استقيناه من إحدى دراسات نيلسون (1985)[2]. ملخص هذا المثال هو أنه لو أخذنا مخطط «وجبة الفطور» الذي عادة ما يتكون عند الطفل على أساس فطوره اليومي، وافترضنا أن «وجبة الفطور» هاته غالباً ما تجمع بين الأكلات الخفيفة والفواكه المتنوعة، فعندئذ يمكن لمخطط هذه الوجبة أن يبعث على احتمالين أو على موقعين فارغين: أولهما يمكن ملأه بالأكلات الخفيفة، وثانيهما بالفواكه المتنوعة. أو بعبارة أخرى فإن هذا المخطط سيشتمل على مقولة خاصة بصنف الأكلات الخفيفة وأخرى خاصة بصنف الفواكه المتنوعة وثالثة خاصة بالصنف الواسع لطعام الفطور. لكن وجود هذه المقولات على هذا الشكل لا يعني بالضرورة اتباعها لنظام تراتبي أساسه علاقات التضمين. بمعنى أن مجرد إدراك الطفل بأن أكلات خفيفة بالبيض والزبدة تشكل صنفاً من طعام الفطور، لا يؤكد بالضرورة توفره على بنية لتضمين الفئة، لأن طعام الفطور نفسه عادة ما يتم تمثله داخل نسق مقامي معين، وبالتالي فإن المواقع الفارغة الخاصة بمخطط هذه الوجبة يتم تمثلها هي الأخرى تبعاً للظروف المحيطة بهذه الأخيرة وليس فقط انطلاقاً منها. وهكذا لا يمكن للطفل أن يتوفر على مقولة للتصنيف إلا حينما تصبح أطعمة مختلف المخططات منظمة من الناحية

(1) Ibid, p: 264.
(2) Ibid, p: 265.

التراتبية في صنف موحد.

وبالاستناد هنا إلى نتائج أبحاث كل من روش (1975) وإرليك (1979) ونيلسون (1985)، يمكن القول بأن نمو المقولات الجدولية الخاصة بملء المواقع الفارغة يشكل الأساس الذي يعتمده الطفل سواء في ضبط العلاقات التصنيفية الغارقة في التجريد أو في اكتساب التمثلات الدلالية المجردة التي تساعده في تحرير نظام معاني الألفاظ من سيطرة النظام التصوري القائم باستمرار على المقام. وإذا كان انفصال النسق الدلالي عن النظام التصوري يؤدي بهذا الأخير إلى التوجه نحو الاستقلال عوض الارتباط القوي بالمقام، فالحقيقة هي أن دينامية هذه التحولات تكمن في عمليات التمييز والتجريد والتنظيم التي تستدعيها التداخلات المتنامية بين اللغة والمفاهيم أو التصورات.

تبعاً لهذا نتساءل إلى أي حد يمكن لمضامين هذه الأطروحة أن تتساوق مع الروح العلمية للمعطيات التجريبية؟ في الواقع إن التحول في ترابط الألفاظ لدى الطفل يكمن في الانتقال من التمثل التصوري النسقي لمعاني الألفاظ إلى التمثل الدلالي الجدولي. وهذه مسألة يوضحها إرليك (1985) في ملاحظاته عن التمثلات التي ينشئها الطفل داخل المقام المعين[1]. وأكثر من هذا، إن ما يؤكد تساوق هذه الملاحظات مع مضامين الأطروحة السابقة، هي أنه حتى بالنسبة لبعض الصعوبات التي يواجهها الأطفال في تفسير الألفاظ العلائقية غير المألوفة من الناحية المقامية يمكن تخطيها بفعل انبناء تمثلات معاني هذه الألفاظ على أساس التمثلات التصورية الخاصة بالوقائع والأحداث. وهذا ما يبرهن على أن الميل القوي للأطفال صغار السن نحو تفضيل العلاقات التكميلية يعكس القاعدة النسقية لتمثلاتها التخطيطية. غير أن الصعوبة المركزية التي يعاني منها الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الخامسة والعاشرة، تتجلى في اعتقادنا على مستوى مبادىء تضمين الفئات، وهي المبادىء التي تستلزم بدون أدنى شك نضجاً نمائياً يصاحبه نظام متميز للتمثل الدلالي. وهذه نقطة أساسية سنحاول توضيح بعض جوانبها في الفقرات اللاحقة من هذا البحث.

3 ـ خلاصة:

يتضح من مضامين النماذج التكوينية والنمائية المعتمدة في هذا الفصل أن مظاهر الاختلاف والتباين بين أقطاب هذه النماذج لا تتجلى فقط على مستوى الاستخدام المفاهيمي لمصطلح «التمثل الدلالي»، بل إنها واضحة المعالم حتى على مستوى البعدين

(1) Ehrlich (S.), op. cit, p. 285-295.

البنيوي والوظيفي لهذا المفهوم. وهذه مسألة يمكن التعبير عنها بالاعتماد على عدة وقائع، أهمها:

1) مدى حضور أو عدم حضور مشكل التمثل خلال المرحلة الحسية الحركية. فإذا كان بياجي يتخذ من عملية استحضار الموضوعات الغائبة، القاعدة الرئيسية للأساليب التمثلية، فإن برينر وبراون ومونو يتخذون من هذه الأساليب الشروط اللازمة للتعرف على الموضوعات والتحقق منها.

2) طبيعة العلاقات بين التمثلات والإدراكات والأفعال. فإذا كان برينر وبراون ومونو يتفقون على فكرة الطابع التمثلي لكل إدراك، وهي الفكرة التي أضحت واسعة الانتشار في ميدان الذكاء الاصطناعي، فإن بياجي يكتفي بالتأكيد على أن التمثلات الدلالية تعتمد من حيث تكونها على الإدراكات المتضمنة في أفعال الطفل، في حين أن إرليك ونيسلون وروش ودي بوشرون ومركمان يؤكدون على الارتباط العضوي بين سياقات الألفاظ وتمثلات الطفل لمعانيها ودلالاتها.

3) نوعية العلاقة بين التمثل والترميز. فإذا كان بياجي وبراون ينظران إلى هذين المقومين كوظيفتين متداخلتين، فإن برينر ومونو ينصان على التفريق بينهما، إذ إن الترميز يشكل مظهراً من مظاهر التمثل.

4) يمكن الإشارة أيضاً إلى أن مظاهر الاختلاف بين النماذج السابقة الذكر تتجلى على مستوى الأصول التكوينية لأدوات التمثل نفسها، وبشكل خاص على مستوى الارتقاء البنيوي والوظيفي للعناصر (الإشارات والرموز والعلامات) المكونة لهذه الأدوات.

5) يمكن التمييز إذن بين أربع مراحل كبرى لارتقاء التمثلات الدلالية عند الطفل.

أولها هي المرحلة الحسية الحركية التي تمتد من سنة إلى سنة ونصف. وثانيها هي المرحلة العلائقية التي تمتد من سنة ونصف إلى السنة السادسة. وثالثها هي المرحلة البعدية التي تتراوح بين السنة السادسة والسنة الحادية عشرة. وأخيراً هناك المرحلة التوجيهية المجردة التي تتراوح بين الحادية عشرة والثامنة عشرة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن السلسلة الارتقائية نفسها يمكنها أن تتكرر داخل كل مرحلة من هذه المراحل، وبالتالي فإن استقلال هذه الأخيرة وتمايزها يكون مشروطاً بعدد العناصر المتضمنة في تمثلات الطفل وبكيفية انتظام هذه العناصر.

المقاربة اللسانية

الدلالية هي علم أو نظرية الدلالات[1]. إذا كان هذا التعريف العام يشكل نقطة التقاء مختلف الاتجاهات الدلالية الحديثة، فمن حقنا أن نتساءل عن المدلول الذي يأخذه هذا العلم داخل الحقل اللساني، وبالتالي عن الدور الذي يضطلع به في مجال دراسة المظاهر الدلالية للغة.

يتفق اللسانيون المحدثون على أن المقصود بالدلالية في الميدان اللساني هو علم الدلالات اللسانية. إلا أن مثل هذا الاتفاق يجب ألا يمنعنا من التأكيد على درجة الغموض التي ما تزال إلى يومنا هذا تخيم على التوجهات الأساسية لهذا العلم. فعلى الرغم من أن المحاولات الدلالية الأولى، تعود إلى أواخر القرن الماضي وأوائل هذا القرن، حيث توجد تلك السلسلة من الأعمال اللسانية المتمثلة على الخصوص في آراء مايه A. Meillet عن أسباب تطور المعاني وتغيرها، وأفكار بريال M. Bréal حول ماهية معاني الكلمات، وتصورات أوجدن K. Ogden وريتشاردز A. Richards عن العلاقة التي تربط بين مكونات الدلالة، فإن درجة الغموض الآنفة الذكر ما تزال عالقة بمعظم مجالات الاستعمال اللساني الحديث لهذا العلم. وتشكل هذه الوقائع أهم القرائن التي يمكن استغلالها في التعبير عن أسباب هذا الغموض:

- يجمع اللسانيون المحدثون أن بريال يعتبر المؤسس الأول لعلم الدلالة. فهو الذي أدخل هذا العلم إلى الميدان اللساني عام 1897. وإليه يرجع فضل تحديد موضوع هذا العلم في دراسة أسباب تغير معاني الكلمات، وهو التحديد الذي حظي، وإلى حدود سنة 1930، بالتداول المكثف رغم الاختلافات الكبيرة بين المدارس اللسانية[2].

إذا كان دي سوسير يعرف العلامة اللسانية عن طريق اجتماع الدال والمدلول، حيث يتمثل الدال في الإنتاج اللفظي والمدلول تارة في المفهوم وأخرى في الموضوع، فالملاحظ أن كلاً من المفهوم والموضوع لا يشكلان وقائع موحدة ومحددة بشكل واضح.

(1) Mounin (G.), Clefs pour la sémantique, Paris, 1er éd, Seghres, 1972, p. 8.

(2) Brekle (H.E), Sémantique (trad. fran, par P. Cadiot et yvon Girard), Paris 1er éd, Arnand Colin, 1974, p. 9-11.

لهذا يبدو أن أليرون P. Oléron كان على حق حينما ذهب إلى التأكيد على أن أي تحليل دلالي يستلزم الاستناد إلى ثلاثة مفاهيم رئيسية وهي : الموضوع والذات السيكولوجية واللسان. فإذا كان الموضوع يتوقف على الذات وعلى نظامها المعرفي، فإن اللسان وبفعل انبنائه على هذه الذات يعبر عن الموضوع[1]. ويعني هذا أن أي تحليل دلالي لا بد وأن يرتبط بالفهم وبالسيرورات الفكرية المتحكمة فيه. ففي حالة الطفل الذي ينمو على جميع المستويات بما في ذلك المستويين الفكري واللساني، فإن السبيل إلى مثل هذا التحليل يتوقف على المستوى الفكري، وهو المستوى الذي سيتم الوقوف عنده في الفصل الثالث من هذا البحث.

- الواقع أن البحث اللساني، وخاصة في بعده البنيوي، لم يفلح وإلى حدود الستينات من هذا القرن في وصف اللغة بناء على التجريد الكامل لمعاني الوحدات الدلالية، رغم بعض المحاولات الهادفة إلى تحديد البنى المعجمية وفي مقدمتها محاولات هوجن E. Haugen وديبوى J. Dubois وجيلبير L. Gilbert[2].

ويرجع سبب هذا القصور إلى غموض مفهوم «الدلالة» وتعقده، وبالتالي ضرورة التعامل معه بنوع من الحذر، حيث إن المعنى أو على الأحرى الدلالة تشكل في نظر بلومفيلد L. Bloomfield الموضوع الذي تتحكم فيه بالدرجة الأولى وضعية التلفظ والاستجابة السلوكية للمتلقي[3].

تبعاً لهذا التحديد، وقبل مواصلة الحديث عن الكيفية التي تناول بها اللسانيون المحدثون المظاهر الدلالية للغة، يجدر بنا أولاً التطرق إلى المنحى الذي اتخذه البحث في هذه الظواهر ضمن التفكير اللغوي العربي القديم.

1 - مفهوم علم الدلالة في المنظومة اللغوية العربية:

لا جدال في أن دراسة الظواهر الدلالية قد شكلت ضمن التفكير اللغوي العربي القديم موضوع محاولات متنوعة يتلخص أهمها في محاولات اللسانيين والأصوليين والمناطقة والمفسرين. وهذه حقيقة لا يمكن إنكارها كيفما كان نوع الاستغراب الذي قد يحل بنفس كل رافض لفكرة خوض بعض لغويينا القدامى في هذا العلم الذي لم تستقر تسميته إلا في مطلع هذا القرن، ولم يستكمل شروط انبنائه كميدان علمي محدد إلا

(1) Oléron (P.), l'enfant et l'acquisition du langage, Paris, 1 er éd, P.U.F, 1979, p. 72.
(2) Brekle (H.E), op. cit, p. 9-11.
(3) Mounin (G.), op. cit, p. 16-17.

مؤخراً. فعلى الرغم من فراغ المعاجم العربية من أي ذكر لعلم الدلالة كما نفهمه اليوم[1]، إلا أن المرجح هو أن بعض لغويينا القدامى أمثال: سيبويه والخليل والجرجاني قد تطرقوا في جزء من أعمالهم إلى قضايا تشبه في مدلولاتها العامة القضايا التي يهتم بها علم الدلالة الحديث. وأبسط مثال على ذلك ما تنطوي عليه بعض مؤلفات هؤلاء من آراء وتصورات كلها تعبير عن هذا الاهتمام المبكر بالظواهر الدلالية. فابن جني على سبيل المثال يعتبر أول من قدم للغة تحديداً دقيقاً حينما كتب «حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[2]، وهو التحديد الذي يشكل في الواقع ثمرة اهتمام اللغويين العرب بلسانهم منذ حوالي النصف الثاني من القرن الأول الهجري حتى نهاية القرن الخامس الهجري الذي تميز حسب تمام حسان بإقفال باب الاجتهاد، حيث إن كل الجهود التي بذلت بعد ذلك لم تتجاوز إما حدود الشرح والتعليق وإما حدود التحقيق والتصويب[3]. والحقيقة أن هذا الاهتمام كان مشروطاً بهدفين اثنين. تجلى أولهما في رغبة الحفاظ على «نقاوة» اللسان العربي من خلال فهم النص القرآني وتحليله. وتمثل ثانيهما في إنجاز عدة أعمال حول مختلف مظاهر هذا اللسان، يلخصها أحمد المتوكل في المظاهر الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية[4].

وإذا أبقينا في هذا الاهتمام على محاولات اللسانيين نظراً لارتباطها الوثيق بموضوع بحثنا، فإن أهم ما يجب التنبيه إليه قبل مباشرة الحديث عن المضامين الدلالية لهذه المحاولات، هو أن الإطار الذي يتموضع فيه هذا الحديث تحكمه حدود عديدة نوجزها في النقط التالية:

ـ لا ندعي في هذا الحديث تعقب آثار جميع المساهمات الدلالية العربية أو السعي وراء مختلف المحاولات الدلالية التي يزخر بها الإنتاج اللغوي العربي القديم، لأن أي ادعاء من هذا القبيل هو في تقديرنا تعبير صريح عن روح المغامرة المفرطة. فكل ما نطمح إليه هو محاولة استخلاص بعض المظاهر الأولية للمساهمات الدلالية العربية،

---

(1) جوزيف شريم، «التعيين والتضمين في علم الدلالة»، الفكر العربي المعاصر، العددان: 19/18، 1982، ص: 72 - 81.

(2) ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج 1 (تحقيق محمد علي النجار)، بيروت، ط 2، دار الهدى للطباعة والنشر، 1952، ص. 33.

(3) تمام حسان: اللغة العربية: معناها ومبناها، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، ص. 11.

(4) Moutaouakil (A), Reflexion sur la théorie de la signification dans la pensée linguistique arabe, Rabat, faculté des lettres, thèses et mémoires, n° 8, 1982, p. 25.

وبصورة خاصة تلك التي تتعلق بدلالة الفعل.

- إن الاستناد في هذا الحديث إلى بعض المؤلفات - الأصول لا يتجاوز حدود الاضطرار، رغم وعينا التام بأن فعالية هذا الاستناد، لو تم بالشكل المطلوب، لكان أجدى وأنفع من السبيل الذي سلكناه.

- لا نزعم في هذا الحديث الدفاع عن نظرية دلالية جاهزة، لأن مثل هذا الزعم مردود أصلاً. وبالتالي فإن مبتغانا هو استخلاص بعض الملامح الرئيسية للمساهمات الدلالية العربية التي تترجمها على الخصوص محاولات واضعي المعاجم والنحويين والبلاغيين.

1.1 - علم المعجم ودلالة الألفاظ:

إذا كان هذا العلم يهتم بالدلالة المعجمية، فإن هدفه الرئيسي يتجلى عند واضعي المعاجم العربية في وصف المضامين الدلالية للألفاظ والمفردات التي توصلوا إلى تجميعها في المرحلة الأولى بناء على مصدرين اثنين. تجلى أولهما في ذلك الركام الهائل من الأخبار المنقولة إليهم من العصر الجاهلي على شكل أشعار أو روايات شفوية. وتمثل ثانيهما في جملة النصوص التي تميز بها العصر الإسلامي، وعلى الخصوص القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والأشعار. والواقع ن التجميع المحكم لكل ما احتوته هذه الأخبار والنصوص من ألفاظ ومفردات على شكل معاجم، قد تطلب من هؤلاء المرور بمرحلتين اثنتين. تعلقت أولاهما بما يصطلح عليه بمرحلة الرسائل التي تنبني على معيارين اثنين: أولهما أبجدي يساعد على توضيح معنى الألفاظ التي تشترك في حرف معين، وثانيهما دلالي يساعد على تبيان معنى المفردات التي تدور حول المفهوم نفسه. وتشكل رسائل «اللبن والمطر» لأبي زيد الأنصاري و «النبات والشجر» للأصمعي و «الخيل» لأبي عبيدة، أهم الأعمال التي طبعت هذه المرحلة، بمعنى المرحلة التي ساهمت في وضع اللبنة الأولى للمعاجم العربية كما عرفت بعد ذلك[1]. وارتبطت ثانيتهما بمرحلة التأليف الغزير في موضوع دلالة الألفاظ، وبالتالي التركيز على التجميع المحكم لمواد الرسائل في معاجم متعددة يلخصها أحمد المتوكل في ثلاثة أنواع، كل نوع منها يشكل اتجاهاً معجمياً متميزاً[2]:

- المعاجم الصوتية المرتبة تبعاً للترتيب المخرجي للحروف وتمثلها معاجم: «العين»

(1) ابراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، القاهرة، ط 2، مكتبة الأنجلو المصرية، 1963 ص. 226 - 228.

(2) Moutaouakil (A), op. cit, p. 28-29.

للخليل بن أحمد، و «التهذيب» لأبي منصور الأشعري، و «المحكم» لابن سيده الأندلسي.

ـ المعاجم الهجائية المرتبة تبعاً للترتيب الأبجدي المألوف للحروف وتمثلها معاجم: «جمهرة اللغة» لابن دريد، و «المحيط» للصاحب بن عباد، و «الصحاح» للجوهري، و «مقاييس اللغة» لابن فارس.

ـ المعاجم المضمونية المرتبة حسب المعاني، وتمثلها معاجم: «الألفاظ الكتابية» لعبد الرحمن الهمذاني، و «الألفاظ» لقدامة بن جعفر، و «مبادىء اللغة» للإسكافي، و «فقه اللغة» للثعالبي، و «الأشباه والنظائر» لأبي البركات بن الأنباري، و «المخصص» لابن سيدة الأندلسي الذي يعد أشمل معجم مرتب حسب المعاني[1].

وإذا كانت فترة القرن الرابع الهجري تعتبر بحق المرحلة التي شهدت إنشاء أكبر عدد من المعاجم المشهورة، حيث فيها أخذ المعجم العربي صورته المألوفة لدينا وخاصة على مستوى تحديد القواعد المعجمية لترتيب الألفاظ وشرحها وتفسير معانيها، فإن المراحل اللاحقة لم تعرف أي تطوير لهذه القواعد. فكل ما قام به مؤلفو المعاجم في هذه المراحل، أي بعد القرن الرابع الهجري، هو التمسك بالقواعد نفسها والإبقاء على الطرق نفسها التي سلكها: الجوهري في «الصحاح» والأزهري في «تهذيب اللغة»، وابن سيدة الأندلسي في «المحكم». ويبدو هذا واضحاً عند الصاغاني في «العباب» وابن منظور في «لسان العرب» والفيروزبادي في «القاموس المحيط». وعلى هذا الأساس جاءت معاجم هذه المراحل محملة بقصورات شتى، لا تختلف في نوعها عن قصورات المرحلة الأولى. فهي لم تقدم بالنسبة لدلالة الألفاظ أي تطوير يذكر، بل بقيت هي الأخرى تدور في فلك التذبذب والغموض والإهمال لتاريخ الألفاظ وتطورها الدلالي واستعمالها الموقعي[2].

تبعاً لما تقدم، يبدو أن المساهمات الدلالية الأولى قد تمثلت عند العرب في إبراز المعاني المعجمية للألفاظ والمفردات. وقد جاء هذا الإبراز بطريقة خجولة لا تعطي أي اهتمام لعلاقة هذه المعاني المعجمية بأطرها المرجعية الحقيقية، وفي مقدمتها السياق اللغوي والمقام الذي يوضع فيه الكلام[3].

---

(1) ابراهيم أنيس، المرجع نفسه، ص 231.
(2) المرجع نفسه، ص 249 – 250.
(3) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، الكويت، ط 1، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، 1982، ص 53.

2.1 ـ علم النحو ودلالة المعاني:

قد نتفق على أن النحو العربي كان منذ نشأته الأولى مهتماً بشكل من الأشكال بمعاني الألفاظ ودلالاتها. فالتفاعل بين الوظيفة النحوية والدلالة المعجمية للكلمة التي تشغل هذه الوظيفة كان قائماً باستمرار[1].

وهذه حقيقة لا يمكن إغفالها أو تجاوزها لأن مصادر إثباتها واضحة المعالم في التجربة اللسانية العربية بشقيها القديم والحديث. فآراء بعض القدماء أمثال: سيبويه في «الكتاب» والزمخشري في «المفصل»، وابن مالك في «الألفية»، وابن هشام في «المغني»، وأطروحات بعض المحدثين أمثال: ابراهيم أنيس في «دلالة الألفاظ» وتمام حسان في «اللغة العربية، معناها ومبناها»، وأحمد المتوكل في «تأملات حول نظرية الدلالة في الفكر اللساني العربي»، وأحمد مختار عمر في «علم الدلالة»، كلها إثبات وتأكيد لهذه الحقيقة.

إذن، على الرغم من بعض القصورات العالقة بالمسار التاريخي لهذه التجربة، وهي قصورات يلخصها تمام حسان في عدم العناية الكافية بطائفة من المعاني التركيبية والمباني التي تدل عليها بالنسبة للقدماء[2]، ويجملها الفاسي الفهري في كون أن المشاكل والقضايا لم تطرح داخل أطر نظرية ومنهجية دقيقة بالنسبة للمحدثين[3]، فإن الحقيقة السابقة الذكر تبقى مع ذلك وافرة الحظوظ في الوجود والاستمرار. وما يؤكد ذلك هو أن البعد الدلالي لهذه الحقيقة يتجلى في النحو العربي في جانبين اثنين. يتعلق أولهما بالعلاقات القائمة بين الوظائف النحوية، أو ما يسميه داود عبده بالبنية الأساسية للجملة، بمعنى صورتها التجريدية: (الفعل + الفاعل) و(المبتدأ + الخبر)[4]. ويرتبط ثانيهما باختيار الملفوظ الذي يشغل الوظيفة النحوية والقابل للدخول في علاقة نحوية مع ملفوظ آخر يشغل وظيفة أخرى في الجملة الواحدة. وبعبارة أدق فإن المنحى الذي طبع دراسة الظواهر الدلالية داخل المنظومة النحوية العربية، هو منحى مركب من المعنى الأساسي الذي هو عبارة عن معنى العلاقات بين الوظائف النحوية بشروطها المختلفة ومن اختيار المفردات التي تشغل هذه الوظائف. وهو المنحى الذي، حتى وإن كان لا يستوفي جميع

---

(1) محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة، القاهرة، ط 1، مطبعة المدينة، 1983، ص 9.

(2) تمام حسان، المرجع نفسه، ص 16.

(3) El Fassi fihri (A), Linguistique arabe: forme et interpretation, Rabat, faculte des lettres, 1982, p. 28.

(4) داود عبده: «التقدير وظاهر اللفظ»، الفكر العربي، العددان: 8 و9، مارس 1979 ص 14.

لوازم المصداقية العلمية، فهو لا يشذ من حيث الاهتمامات والتوجهات العامة عما تتداوله حالياً بعض النماذج اللسانية من أفكار وتصورات حول الظواهر الدلالية. وتشكل هذه الفكرة واحدة من الأطروحات المركزية للمؤلفات التي أفردتهاالتجربة اللسانية العربية الحديثة لموضوع الدلالة. فكتابات محمد علي الخولي عن «قواعد تحويلية للغة العربية» وعبده الراجحي عن «النحو العربي والدرس الحديث» ونهاد الموسى عن «نظرية النحو العربي» وفاضل السامرائي عن «معاني الأبنية في العربية» ومحمد حماسة عبد اللطيف عن «النحو والدلالة» كلها تؤكد فكرة الاهتمام المبكر لبعض النحاة العرب بجوانب مختلفة من الدلالة، وفي مقدمتها دلالة بعض الأبنية والفروق بين الصيغ وشروط استعمالها. وبالتالي فإذا كان اللسانيون المحدثون يجمعون على أن المتكلم عادة ما يكون مزوداً بلائحة من القواعد النحوية والاختيارية والدلالية، هي التي تساعده على التركيب الصحيح للجملة، ومن ثمة على تحقيق درجات صحتها النحوية والدلالية[1]، فإن القدماء من النحاة العرب قد اهتموا بجانب مهم من هذه القواعد. ففي معالجتهم لظاهرة الملكة اللغوية، التي اتخذوها كمعرفة قبلية لمجموعة من المقولات اللسانية الفطرية، اعتبروا تعلم اللغة بمثابة العملية التي بواسطتها تسند الأسماء على شكل ألفاظ إلى المفاهيم والعلاقات الدلالية الموجودة سلفاً عند المتكلم. فالإنسان في نظرهم يولد وهو مزود بمجموعة من المقولات الدلالية التي يلقنها له الله عن طريق الوحي أو الإلهام[2].

قد يبدو مما تقدم أن التجربة النحوية العربية قد عرفت منذ انطلاقتها الأولى اهتمامات معينة بالظواهر الدلالية. فحتى وإن كانت حصيلة هذه الاهتمامات لا تنبىء باحتمال إعداد نظرية دلالية واضحة المعالم، فهي مع ذلك تنطوي على بعض الإرهاصات الأولية لنظرية نحوية دلالية تمتزج فيها قوانين المعنى النحوي الأولي الذي تمثله الوظائف النحوية المختلفة مع قوانين دلالة المفردات الأولية التي تمثلها الدلالة المعجمية للكلمة، أو ما يصطلح عليه محمد حماسة عبد اللطيف ببذور نظرية نحوية دلالية يمتزج فيها «المعنى النحوي الدلالي»[3]. وإن أهم أثر نحوي يمكن الاعتماد عليه في تأكيد مدى مصداقية هذا الأمر، هو كتاب سيبويه الذي يشكل، وبدون منازع، أول عمل نحوي ناضج فيه تعبير واضح عن موقع الظواهر الدلالية في المساهمات النحوية العربية الأولى. ويعني هذا أن سيبويه، وإن تكلم في النحو «فقد نبه في كلامه على مقاصد العرب،

---

(1) محمد حماسة عبد اللطيف، المرجع نفسه، ص 41 – 46.

(2) Moutaouakil (A), op. cit, p. 92-93.

(3) محمد حماسة عبد اللطيف، المرجع نفسه، ص 61.

وأنحاء تصرفاتها في ألفاظها ومعانيها، ولم يقتصر فيه على بيان أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب ونحو ذلك، بل هو يبين في كل باب ما يليق به حتى إنه احتوى على علم المعاني والبيان ووجوه تصرفات الألفاظ والمعاني»[1].

يعرف سيبويه الكلام، وهو الجملة هنا، في باب أطلق عليه اسم «باب الاستقامة من الكلام والإحالة» على النحو الآتي: «فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح وما هو محال كذب. فأما المستقيم الحسن، فقولك: أتيتك أمس، وسآتيك غداً. وأما المحال، فأن تنقض أول كلامك بآخره، فتقول: آتيتك غداً وسآتيك أمس. وأما المستقيم الكذب، فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر ونحوه. وأما المستقيم القبيح، فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيداً رأيت، وكي زيد يأتيك وأشباه هذا. وأما المحال الكذب، فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس»[2].

يلاحظ من هذا النص أن سيبويه يحدد الكلام في قسمين رئيسيين:

فهناك الكلام المستقيم الذي تتوزع استقامته وفق ثلاثة أصناف هي: المستقيم الحسن والمستقيم القبيح ثم المستقيم الكذب. وبما أن الكلام أو الجمل الصحيحة نحوياً تعد جملاً مستقيمة تبعاً للمعاني التي تفيدها عناصرها عندما تترابط نحوياً، فإنها تصبح في هذا القسم الأول قابلة للتأويل بالنسبة للمستقيم الحسن، وممكنة الفهم بالنسبة للمستقيم القبيح ومستحيلة التأويل بالنسبة للمستقيم الكذب[3]. وهناك الكلام المحال الذي لا يصح له معنى، ولا يجوز أن يقال فيه صدق ولا كذب، لأنه ليس له معنى. وهو يتوزع إلى ضربين اثنين هما: المحال والمحال الكذب. فجمله تبدو أحياناً صحيحة نحوياً ودلالياً وخاصة حينما ينتقل مستوى الكلام من الحقيقة إلى المجاز، وأحياناً أخرى غير صحيحة دلالياً، وبالتالي غير صحيحة نحوياً، إذ إن الصحة النحوية لا تتم في فراغ. فهي مشروطة أصلاً بما تفيده الجمل من دلالة[4].

إذا كانت هذه الأمثلة تشكل الأساس الذي اعتمده سيبويه في التمييز بين ضربين من الكلام: أولهما مستقيم يتكون من جمل صحيحة دلالياً قابلة للتأويل نحو: «أتيتك أمس وسآتيك غداً» بالنسبة للمستقيم الحسن، وقابلة للفهم نحو: «قد زيداً رأيت وكي زيد

(1) أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، ج 4، القاهرة، المطبعة الرحمانية بمصر. ص 114 – 116.

(2) سيبويه أبو بشر بن عثمان، الكتاب، ج 1، (تحقيق عبد السلام محمد هارون)، القاهرة، دار القلم، 1966 – 1967، ص 25 – 26.

(3) محمد منذر العياشي، «اللسانية والتنظير»، الفكر العربي، العدد: 41، 1986، ص 234 – 254.

(4) محمد حماسة عبد اللطيف، المرجع نفسه، ص 63.

يأتيك» بالنسبة للمستقيم القبيح، وثانيهما محال يتكون من جمل غير صحيحة دلالياً نحو: «أتيتك غداً، وسوف آتيك أمس، وحملت الجبل، وشربت ماء البحر، وسوف أشرب ماء البحر أمس»، فإن الأمثلة الأخرى التي خصصها للاتساع في الكلام والاختصار، نحو «قولهم: أكلت أرض كذا وكذا، وأكلت بلدة كذا وكذا، إنما أراد: أصاب من خيرها وأكل من ذلك وشرب. . . وهذا الكلام كثير، منه ما مضى وهو أكثر من أن أحصيه ومنه ما ستراه أيضاً فيما يستقبل إن شاء الله»[1]، هي التي تعبر بشكل أدق عن البعد الحقيقي لنظريته عن المعنى النحوي الدلالي. وقد ذهب محمد حماسة عبد اللطيف إلى تحديد أهم الإجراءات التي تنبني عليها هذه النظرية في عدة مستويات ننتقي منها ما يلي[2]:

- إن انتماء ملفوظ ما إلى حقل دلالي معين هو مشروط بدلالته الأولية.

- غالباً ما تدخل كلمة الحقل الدلالي المعين في علاقات نحوية مع كلمات الحقول الدلالية الأخرى. وهذه العلاقات درجات، بعضها مسموح به وبعضها كذب وبعضها محال حسب ما أكد عليه سيبويه نفسه. فالفعل «مشى» الذي يفيد حقله الدلالي الحركة والتنقل مثل: «سار» و«تحرك» و«خطا»، يمكنه أن يستجيب لعلاقة نحوية على سبيل الفاعلية مع كلمة تدل من الناحية المعجمية على كل حيوان ناطق أو غير ناطق.

- عادة ما تتضمن القواعد التركيبية الخاصة بالعلاقات النحوية التجريدية أنواعاً من الدلالات المهمة، وفي مقدمتها: الفاعلية (فعل + فاعل) والمفعولية (فعل + فاعل + مفعول به) والظرفية (فعل + فاعل + ظرف) والحالية (فعل + فاعل + حال). لكن على الرغم من شمولية هذه العلاقات، فهي تبقى في نظر سيبويه كثيرة ومتنوعة، حيث يصعب حصرها أو إحصاؤها.

- إن اختيار الكلمات من الحقول الدلالية المختلفة لوضعها في الصيغ النحوية يكون محكوماً بعدة قواعد، يرجع بعضها إلى صيغة الكلمة وبعضها الآخر إلى دلالتها الأولية. فإذا نظرنا على سبيل المثال في قوائم الأفعال، سنجد أن كل قائمة يصلح لها فاعل معين تؤخذ دلالته من دائرة محددة من الأسماء، أو من دلالة الفعل نفسه، وأن يكون له مفعول معين له صفات مأخوذة من الفعل والفاعل معاً. ويعني هذا أن اختيار المفردات والقواعد التركيبية التي تصب فيها محكوم بقواعد في أذهان المتكلمين. وربما هذا ما قصد إليه سيبويه في النص السابق، وعبر عنه ابن جني بقوله: «ألا تراك حين تسمع (ضرب) قد عرفت حدثه وزمانه، ثم تنظر فيما بعد فتقول: هذا فعل، ولا بد له من فاعل، فليت

---

(1) سيبويه، المرجع نفسه، ص 212.

(2) محمد حماسة عبد اللطيف، المرجع نفسه، ص 87 – 95.

شعري من هو؟ وما هو؟ فتبحث حينئذ إلى أن تعلم الفاعل من موضع آخر لا من مسموع (ضرب). ألا ترى أنه يصلح أن يكون فاعله كل مذكر يصح منه الفعل مجملاً غير مفصل. فقولك: ضرب زيد، وضرب عمرو، وضرب جعفر ونحو ذلك شرع سواء، وليس بأحد الفاعلين هؤلاء ولا غيرهم خصوص ليس له صاحبه كما يخص بالضرب دون غيره من الأحداث وبالماضي دون غيره من الأبنية»[1]. وكلام ابن جني هذا يعني أن الفعل (ضرب) بدلالته على الحدث والزمن الماضي لا يختار لفاعليته إلا كل مذكر فلا يصح من أنثى؛ وهذا جزء من المعنى الذي يتعلق بالفاعل يصح منه الضرب، وهذا جزء آخر من المعنى، لأنه يتضمن أن يكون شخصاً قادراً على الضرب... إلخ. ومعنى هذا أن كل كلمة تختار وتطلب ما يدخل معها في علاقة نحوية. وهذا ما يشبه ما يسميه بعض المحدثين بقيود الاختيار.

تبعاً لهذه الاجراءات، يبدو أن النص الذي جعلناه منطلقاً لدراسة التفاعل بين الوظيفة النحوية واختيار المفردات، قد تضمن على إيجازه كل الجوانب التي يستقى منها التفسير الدلالي للجملة، أو ما يصطلح عليه محمد حماسة عبد اللطيف بعناصر نظرية سيبويه في التفسير الدلالي للجملة. وتتلخص هذه العناصر في الوقائع الآتية[2]:

- إن المعنى النحوي الأولي هو الذي يمد الجملة بالمعنى الأساسي ويفسر ما قد يؤدي إليه المنطوق الظاهري من الالتباس والغموض.

- وضع العناصر النحوية في الموضع الذي تقرره لها البنية الأساسية، أي الصورة التجريدية للقواعد في أذهان المتكلمين.

- الصورة المنطوقة للجملة، أي بناء الجملة، وهذه بدورها تتكون من الأصوات التي تشكل المفردات بصيغها، والتي تختار وفقاً لقيود الاختيار بين الحقول الدلالية المعينة والسياق المناسب.

3.1 - علم البلاغة ودلالة السياق:

رغم أن البلاغة العربية لا تتناول المعنى الدلالي تناولاً مقصوداً، فقد أسهمت في هذا الشأن بفكرتين تعتبران اليوم من أهم ما وصل إليه علم اللسان الحديث من نتائج وخلاصات في مجال دلالة الكلمات والملفوظات.

أولاهما هي فكرة «المقال» وثانيتهما هي فكرة «المقام». وأكثر من ذلك فإن أقطاب البلاغة العربية قد أفلحوا في الربط الجيد بين هاتين الفكرتين بعبارتين شهيرتين أصبحتا شعاراً

(1) ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج 3 (تحقيق محمد علي النجار)، بيروت، ط 2، دار الهدى للطباعة والنشر، 1952، ص 98 – 99.

(2) محمد حماسة عبد اللطيف، المرجع نفسه، ص 98 – 99.

يهتف به كل ناظر في المعنى الدلالي. الأولى «لكل مقام مقال»، والثانية «لكل كلمة مع صاحبتها مقام»[1].

قد يبدو من هذا الوصف الذي يخص به تمام حسان دور البلاغة العربية في تناول المعنى الدلالي، أن الأمر يتعلق بمرحلة متميزة جداً، أقل ما يمكن أن يقال عنها بالنسبة للمهتم بتاريخ الفكر اللغوي العربي، إنها قفزة نوعية في مجال دراسة الظواهر الدلالية، أو ما يسميه البعض بمرحلة «نضج الدلالية العربية كعلم في النظرية والتطبيق»[2]. ففي هذه المرحلة التي يتخذها معظم اللسانيين المحدثين، وفي مقدمتهم: تمام حسان ومحمد حماسة عبد اللطيف، وسامي سويدان، بمثابة الاطار المرجعي الضروري لأي حديث عن المساهمات الدلالية العربية، سيظهر الاهتمام الجدي بالعناصر المتحكمة في انتاج الخطاب ودلالاته. وهو الاهتمام الذي تترجمه بشكل دقيق آراء عبد القاهر الجرجاني في مؤلفه «دلائل الاعجاز» حول مفاهيم: الغرض والنظم واللفظ، وتصورات السكاكي أبي يعقوب في كتابه «مفتاح العلوم» حول مفاهيم: المعنى والسياق والاستدلال.

إذن، إذا كان الحديث عن أهمية هذه المرحلة ودورها في دراسة الظواهر الدلالية هو في الوقت نفسه، وكما جرت العادة بذلك، حديث عن المضامين الدلالية لآراء الجرجاني وأفكار السكاكي، فإن حديثنا عن أبرز هذه المضامين لن يتبع المسار نفسه. فكل ما سنهتم به في هذا النطاق هو التركيز على بعض المظاهر الدلالية للاتجاه البلاغي الذي يمثله عبد القاهر الجرجاني. وهو الاتجاه الذي يشكل في نظر الكثير من المحدثين قمة الجهود التي بذلتها البلاغة العربية في مجال البحث الدلالي[3]. وبالتالي فقد فضلنا عدم الدخول في متاهات التعريف بدلالية السكاكي، بدعوى أن ما قام به هذا الأخير لا يتجاوز حدود التهذيب والتحسين لما أنجزه الجرجاني.

فرغم أسبقيته في إدخال عنصر الاستدلال إلى صلب النظرية الدلالية[4]، ورغم تمييزه الواضح بين الدلالة الصريحة للبنية التركيبية للملفوظ والدلالة التداولية للتطابق بين الملفوظ المركب ووضع الخطاب، فهو لم يفلح في تأكيد أهمية المكون الدلالي الذي يصف المعنى الصريح للملفوظ، وذلك بفعل اعتباره أن إقرار التأويل الدلالي الصريح لأي ملفوظ يشكل مهمة المكون التركيبي لا غير[5].

(1) تمام حسان، المرجع نفسه، ص 20.

(2) سامي سويدان: «من أجل مشروع علم دلالة عربي»، المستقبل العربي، العدد: 68، أكتوبر، 1984، ص 97.

(3) تمام حسان، المرجع نفسه، ص 17 – 18.

(4) سامي سويدان، المرجع نفسه، ص 101 – 108.

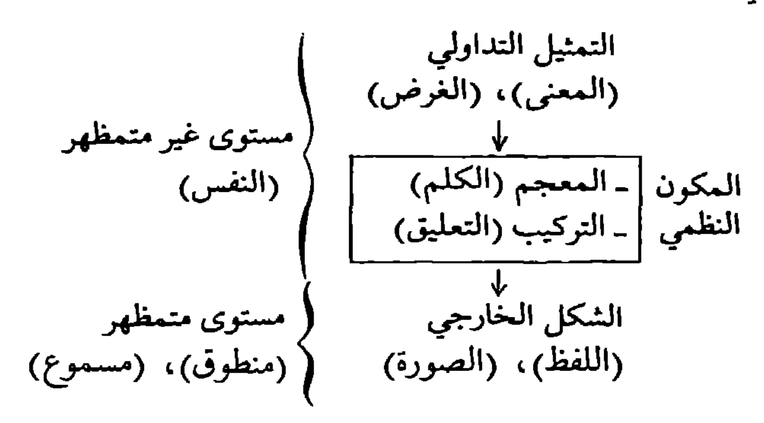
(5) Moutaouakil (A), op. cit, p. 104-108.

الحقيقة أن أهم فكرة يمكن الانطلاق منها في استخلاص الملامح الرئيسية لنظرية الجرجاني الدلالية، هي التي يتضمنها النص التالي: «ثم إعلم أن ليست المزية بواجبة لها في أنفسها (يقصد المعاني النحوية) ومن حيث هي على الإطلاق، ولكن تعرض بسبب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام ثم بحسب موقع بعضها من بعض، واستعمال بعضها مع بعض»[1]. تبعاً لهذا النص، يمكن تحديد الأسس التي تنبني عليها دلالية الجرجاني في عدة مستويات نجملها فيما يلي:

- يتلخص الهدف الرئيسي لهذه النظرية في مناقشة إشكالية دلالية اللفظ والمعنى بناء على ثلاثة عناصر هي: «الغرض» الذي يوضع له الكلام، و«النظم» الذي ينظم مواقع الكلمات، ثم «اللفظ» الذي يحدد كيفية استعمال الكلمات بعضها مع بعض، أو ما يسميه أحمد المتوكل: «المعنى ـ الغرضي» و«التنظيم»، ثم «الشكل السطحي»[2].

- يمر إنتاج الخطاب ودلالته في هذه النظرية بمرحلتين أساسيتين: أولاهما نفسية تزاوج بين العملية التي بموجبها ينشىء المتكلم «المعنى ـ الغرض» والعملية التي بواسطتها ينشىء المتكلم العلاقات بين الوحدات المعجمية التي يستعملها. وثانيتهما تشخيصية تتجلى في المرحلة التي يرسل فيها المتكلم خطابه[3].

- يشكل التمثيل التداولي الذي يخصص غرض المتكلم أحد الأسس الرئيسية في هذه النظرية. فهو الذي يكون المدخل الفعلي للمكون النظمي الذي تتجلى مهمته في تخصيص العلاقات التركيبية بين معاني الألفاظ أو «الكلم»، وأما حصيلة تنظيم الرسالة أو الخطاب عامة، فهي تتمظهر على مستوى الشكل الخارجي فيما يسمى بالصورة. ويوضح الشكل التالي محتوى هذه الفكرة[4]:



(1) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، بيروت، دار المعرفة، 1978، ص 69.

(2) Moutaouakil (A), op. cit, p.111-112.

(3) Ibid, p. 112-114.

(4) Ibid, p. 113.

ـ تتجلى فعالية هذه النظرية في الخاصية الصريحة للبنية المضمرة المتعلقة بهذا الملفوظ أو ذاك. فهي تتخذ كتمثيل أساسي للملفوظ، البنية القائمة على عنصرين اثنين.

يتعلق أولهما بالقضية أو الجملة التي تتكون من «المُخْبَرِ عَنْهُ» و«المخْبَرِ بِهِ» ويرتبط ثانيهما «بالمخْبِرِ» الذي يشكل العنصر الأساسي الذي تتخصص فيه الجهة التي تأخذ فيها القضية شكل الجملة المثبتة أو المنفية، ودرجة صحة الجملة ومقبوليتها ثم القوة الإنجازية للجملة.

ـ تكون العناصر الثلاثة الآتية: محورية الفرد المنتج للخطاب والقوة الإنجازية للملفوظ ثم كونية البنية المضمرة للملفوظ، أهم الخصائص الدلالية التي تنفرد بها هذه النظرية.

4.1 ـ موقع دلالة الفعل في المساهمات النحوية العربية:

إذا استثنينا ما ذكره أبو حيان عن أبي جعفر من أنه أضاف قسماً رابعاً سماه الخالفة، أي اسم الفعل[1]، ووافقه في ذلك تمام حسان وهو من المحدثين[2]، فإن النحاة العرب على كثرة مشاربهم وتنوع اتجاهاتهم لم يخرجوا عن القاعدة العامة لتقسيم الكلم إلى ثلاثة أقسام: اسم وفعل وحرف. فالإسم ما دل على مسمى، والفعل ما دل على حدث وزمن، والحرف ما ليس كذلك[3]. نقول بالقاعدة لأن مسألة التقسيم هاته قد أنيطت بإجماع كبير من لدن أغلبية أقطاب النحو العربي، وفي مقدمتهم: سيبويه والزجاجي والزمخشري وابن يعيش وابن مالك وابن هشام وابن عقيل والسيوطي والأهدل ودحلان وعباس حسن.

وما دام أن دلالة الفعل هي التي تعنينا في هذا التقسيم، لكي لا نقول الفعل هكذا بشكل عام، بمعنى اشتقاقه وتقسيمه وبناؤه وإسناده، فإن اهتمامنا سينصب أساساً على استقراء أهم الملامح التي تعبر عن موقع هذه الدلالة في المنظومة النحوية العربية، سالكين في ذلك أسلوب الاستئناس ببعض النصوص والمراجع الحديثة العهد.

تبعاً لهذا التوضيح نشير إلى أنه إذا كان مفهوم الفعل يشكل في ضوء الاستعمال اللغوي الحديث، وحدة لفظية قوامها تأدية ثلاث وظائف أساسية: أولها دلالية يراد بها الإخبار عن المعنى المعجمي للمادة الحرفية للفعل، وثانيها صرفية يقصد بها دلالة الفعل

(1) طاهر سليمان حموده: دراسة المعنى عند الأصوليين، الدار الجامعية للطباعة، الإسكندرية 1983، ص 59.
(2) تمام حسان، المرجع نفسه، ص 90.
(3) المرجع نفسه، ص 87.

على وقوع الحدث، وثالثها نحوية تعبر عن استخدام الفعل مسنداً فقط[1]، فهـو يتجلى في التقليد النحوي العربي في اللفظ الدال بمادته على معنى المصدر، أي الحدث، وبصيغته على زمن وقوع ذلك الحدث. وهذه واقعـة تؤكدهـا مضامين جـلّ التعريفـات التي أعطيت لهذا المفهوم عبر المسار التاريخي الطويل للدراسات النحوية العربية. ولا بـد من الإشارة في هـذا الإطار إلى أنـه، وعلى الرغم من تنـوع الطرق وتعـدد الأساليب المتبعـة في هذه التعريفات[*]، فإن النحاة العرب من سيبويه إلى الآن يجمعون على تعريف الفعل بـأنه مـا دل على حدث وزمن. فعلى الرغم من إصرار بعضهم، وهم من المتأخرين، على إضافـة النسبة إلى الفاعل كمدلول ثالث، فإن معظمهم يتفق على أن للفعـل بمادتـه وصيغته معنى مركباً من مدلولين هما:

الحدث والزمن[2]. بمعنى أن الفعل في نظرهم يـدل بمادتـه على الحدث وبصيغتـه على زمـان وقوع ذلـك الحدث. وإن دلالتـه على الحدث آتيـة من كـون أن الفعـل «أمثلة أخـذت من لفظ أحداث الأسمـاء وبنيت لما مضى ولمـا يكون ولم يقـع وما هـو كـائن لم ينقطع. فأما بناء ما مضى فذهب وسمع ومكث وحمد، وأما بناء ما لم يقع فإنه قولك آمراً: اذهب واقتل واضرب. ومخبـراً: يقتل ويـذهـب ويضرب ويُقْتَـلُ ويُضْرَبُ، وكـذلك بنـاء لم ينقطع وهو كائن. . . والأحداث نحو الضرب والقتـل والحمد»[3]. وفي كـلام سيبويـه هذا تأكيد واضح على أن مادة الفعل أخذت من «أحـداث الأسماء» التي هي عبـارة عن مصادر كالضرب والقتل والحمد. وأما دلالته على الزمن، فهي آتية من كون أن الأفعال لمـا كانت مسـاوقة للزمـان، والزمـان من مقومـات الأفعال، تـوجد عنـد وجوده وتنعـدم عند عـدمـه، انقسمت بأقسام الزمان، ولما كان الزمان ثلاثة: ماض وحاضر ومستقبل، وذلك من قبل أن الأزمنـة حركـات الفلك فمنها حـركة مضت ومنهـا حركـة لم تأتِ ومنهـا حركـة تفصل بين الماضية والآتية، كانت الأفعال كذلك: ماض ومستقبل وحاضـر. فالمـاضي ما عـدم بعد

---

(1) عبد الهادي الفضيلي، دراسات في الفعل، بيروت، ط 1، دار القلم، 1982، ص 17.

(*) لقد خضعت الطرق التي اتبعها النحاة العرب في تعريف الفعل للتسلسل التالي: 1 ـ طريقة التعريف بالمثال كما نجد عند سيبويه والزبيدي 2 ـ طريقة التعريف بالحد كما نجد عند الكسائي النحوي وابن كيسان 3 ـ طريقة التعريف بالإسناد كما نجد عند السراج وابن مالك والأشموني 4 ـ طريقة التعريف بالدلالة كما نجد عند الزجاجي والفارسي والزمخشري، وأخيراً طريقة التعريف بالعلامة كما نجد عند ابن جني وابن مالك وابن هشام.

(2) مصطفى جمال الدين، البحث النحوي عند الأصوليين، بغداد، ط 1، المكتبة الوطنية، 1980، ص 141 - 150.

(3) سيبويه، المرجع نفسه، ص 2.

وجوده فيقع الإخبار عنه بعد زمان وجوده، والمستقبل ما لم يكن له وجود بعد، بل يكون الإخبار عنه قبل زمان وجوده، وأما الحاضر فهو الذي يصل إليه المستقبل ويسري منه الماضي، فيكون زمان الإخبار عنه هو زمان وجوده»[1]. والظاهر من هذا النص أن مقومات دلالة الفعل على الزمن تتجلى في عدة خصائص نوجزها مع مصطفى جمال الدين في النقط التالية[2]:

- إن الزمان من مقومات الأفعال توجد عند وجوده وتنعدم عند عدمه.

- إن الزمان المدلول عليه هو الزمن الطبيعي الذي ينقسم إلى ثلاثة أقسام: ماضٍ وحاضر ومستقبل.

- إن زمان الفعل هو زمان وقوع الحدث، لا زمن الحديث عنه، أي أن الزمان يكون ماضياً وحاضراً ومستقبلاً بالقياس إلى زمن التكلم.

- إن هذا الزمن هو مدلول صيغة الفعل لا مادته.

بناء على هذا التحديد، يلاحظ أن النحاة العرب لم يتعاملوا مع اللغة العربية التعامل الجيد الذي يسعف في تعيين الأساليب الدقيقة لاستعمال الفعل. فكل ما ركزوا عليه هو أن الفعل يعتبر من الأحداث المقترنة بزمان ما. وبذلك لم يكونوا صائبين في تقديراتهم، حيث أسندوا الدلالة على الزمن لفعلي الأمر والنهي وهما من الإنشاءات[3]. واتخذوا دلالة الفعل على الزمن كدلالة طبيعية وهي في الواقع دلالة وضعية اصطلاحية[4]. واعتبروا ما كان على صيغة (فعل) ونحوها دالاً على المضي، وما كان على صيغة (يفعل) ونحوها دالاً على الحال والاستقبال. وبفعل عدم وقوفهم عند هذه الصيغ ليروا كيف تتصرف إلى حدود أخرى تعرب عن الخصوصيات الزمانية[5]، لم يتمكنوا من الانتباه إلى أن الفعل قد يدل على زمن آخر عوض دلالته الدائمة على الزمن المحدد له. فالفعل الذي على صيغة (فعل) قد يدل في السياق على المستقبل، والذي على صيغة (يفعل) قد يدل فيه على الماضي[6].

---

(1) ابن يعيش ابن علي، شرح المفصل، ج 7، القاهرة، المطبعة المصرية (ب.ت)، ص 4.
(2) مصطفى جمال الدين، المرجع نفسه، ص 141-145.
(3) عبد الهادي الفضيلي، المرجع نفسه، ص 21.
(4) مصطفى جمال الدين، المرجع نفسه، ص 141 – 150.
(5) ابراهيم السامرائي، الفعل زمانه وأبنيته، بيروت، ط 1، مؤسسة الرسالة، 1980، ص 17 – 22.
(6) تمام حسان، المرجع نفسه، ص 16 – 17

إذن رغم اتفاق النحاة العرب على أن دلالة الفعل على الحدث والزمن تشكل المقوم الرئيسي لحقيقته، فقد فاتهم أن دلالته على الحدث، وإن كانت آتية من اشتراكه مع مصدره في مادة واحدة، فهي فضلاً عن ذلك ذات علاقة بالصلة التي تجمع الفعل بمعنى الحدث، كالدلالة على اقتران الحدث بالزمان أو على موصوف بالحدث أو على مكان الحدث أو زمانه أو آلته، وأن دلالته على الزمن، وإن كانت آتية على المستوى الصرفي من شكل الصيغة ووظيفتها المفردة، فهي فضلاً عن ذلك ناتجة على المستوى النحوي من مجرى السياق ووظيفته. فهي لا تتحدد بمعزل عن السياق الذي يحمل من القرائن اللفظية والمعنوية والحالية ما يساعد على فهمها في مجال أوسع من مجرد المجال الصرفي؛ إذ إن دلالة الفعل على زمن ما تتوقف على موقعه وعلى قرينته في السياق[1].

2 ـ مفهوم علم الدلالة في المنظومة اللسانية الحديثة:

رغم تعدد التيارات اللسانية الحديثة وتنوعها، يبقى التيار التوليدي والتحويلي لمؤسسة تشومسكي N. Cholmsky، ودون منازع، الاتجاه المؤهل أكثر من غيره لاحتلال موقع الصدارة في أي حديث يتناول بالبحث والتقصي موضوعاً لغوياً له علاقة مباشرة باللسانيات المعاصرة. ونظراً لطبيعة الموضوع الحالي، الذي يمثل فيه مفهوم «الدلالية» المحور الرئيسي، فقد فضلنا اتخاذ بعض أطروحات وفرضيات هذا التيار كإطار تمهيدي ضروري للحديث عن خصائص هذا المفهوم من خلال التركيز على ثلاث مراحل تاريخية أساسية.

تتمثل أولاها في الفترة الممتدة من سنة 1957 إلى بداية الستينات. وهي المرحلة التي شهدت حدثين هامين. يتعلق أولهما بظهور، ولأول مرة، ما يسمى بالنحو التوليدي والتحويلي نتيجة إصدار كتاب «البنى التركيبية» سنة 1957. ويرتبط ثانيهما بتفاؤل تشومسكي المفرط وبثوريته المفتوحة ضد الاتجاه اللساني البنيوي السائد آنذاك. وإذا كان إعداد النموذج الصوري الملائم للتعبير عن المبادىء اللازمة لبناء الجمل، يشكل الهدف الرئيسي لهذه المرحلة، فإن درجة الإبداعية التي ينطوي عليها السلوك اللغوي للإنسان تمثل القاعدة الأساسية لهذا الهدف. فملاحظة اللغة هي التي تسمح في نظر تشومسكي بالقول إن الإنسان المتكلم يمتلك استعدادات نوعية، هي التي تساعده على إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل بناء على استخدامه لعدد معين من العناصر والوحدات اللغوية الصغرى ذات الوظائف الصوتية والصرفية والمعجمية.

فكل جملة يرسلها المتكلم ويستقبلها المتلقي هي في الواقع جملة «جديدة» فيها

(1) المرجع نفسه، ص 17.

إبداع معين[1]. وإن ما يؤكـد خاصيـة السلوك اللغوي هـذه، هو وجـود نوع من الميكـانيزم الـذي يشترط درجـة من الإبداع ويسمح بإنتاج كـل الجمل الممكنـة. ولتبيان أهميـة هـذا الميكانيزم الإبداعي، ذهب تشومسكي إلى بلورة نموذجـه النحوي الـذي يمثل في الأصـل حدساً لنحوية الفرد المتكلم[2]. والواقع أن اكتساب كل إنسان متكلم لهذه الخاصية يستلزم مباطنة نظام من العادات والقواعد التي تمكنـه من معرفـة عدد غيـر محدد من الجمـل ومن إنتاجها وتأويلها، وبالتالي التواصل بفضلها على شكل كلام فعلي يصطلح عليـه في العادة بالأداء الذي يشكل المعطى الأساسي القابل للملاحظة من طرف عالم اللسانيات[3].

وتتجلى ثانيتها في الفترة الممتدة من سنة 1964 بالتقريب إلى نهاية الستينات. وهي المرحلة التي بدأ فيها الاهتمام الجدي بعلم الدلالة داخل النحو التحويلي، وبالتالي ظهور بعض التأملات السيكولوجية غير المـألوفـة داخل الميـدان اللساني. إنهـا مرحلة «الـدلالية التأويلية» لكل من كاتز J. Katz وبوستـال P. Postal، والتي تبناهـا تشومسكي في كتـابه عن «مظاهر النظرية التركيبية» سنـة 1965. فإذا كـان النموذج التـركيبي، وهو النمـوذج النحوي الأول الذي صاغـه تشومسكي، يشكـل بالفعـل تمثيلاً لإبـداعية المتكلم، ويسمـح بتفسير بعض الظواهر التركيبية الغامضة، فهو مع ذلك يطرح بعض المشاكل التقنية، يتجلى أهمها في مشكـل التـدوين المعجمي الـذي تحكمـه قـواعـد الاستكتـاب règles de réecriture أو القواعد النسقيـة. فهذا المشكـل هو الـذي سيفرض على تشـومسكي نوعـاً من المراجعـة الشاملة للتصور التركيبي، وبالتالي بلورة نظريته المعياريـة التي ستتضمن، وبالإضـافة إلى الأهداف الرئيسية للمنهج التوليدي، الصياغة الصريحة للسيرورات الإبداعية للغة. وطبقـاً لهذا الهدف المركزي سيستمـر النحو في العمـل «كنظام من القـواعد التي تـولد، وبفعـل تكرارها، عدداً لا يحصى من البنى»[4]. إلا أنه وبفعل الاهتمامـات الجديـدة سيتفرع هـذا النحو إلى ثلاثة مكونات رئيسية هي: التركيب والدلالة والصواتة.

وإذا كان التركيب يشكل المكون المحوري، لكونه هو الذي يحدد القواعد الأساسية للنحو ويمد المعجم بعناصره الرئيسية، فإن المكونين الآخرين يقومان أساساً بدور تأويلي. فـالمكون الـدلالي يشرف على إعـداد الدلالات بـاستخدام المعجم وقـواعـد الاستكتـاب

(1) Chomsky (N.), structures syntaxiques (trad. fran. de M. Bordeau), Paris, 1er ed, seuil, 1969, p. 13.

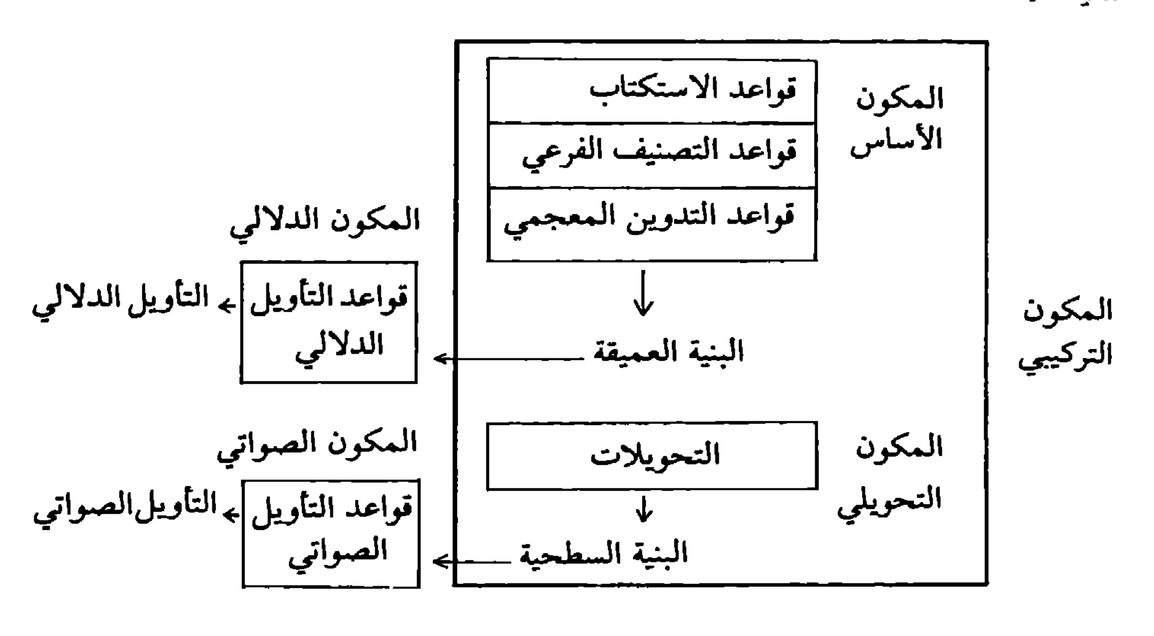
(2) Bronckart (J.P), Théories du langage, Bruxelles, 2ème ed, Pierre Mardaga, 1977, p. 178 – 179.

(3) Cosnier (J) et autres, les voies du langage, Paris, 1er ed, dunod, 1982, p. 23.

(4) Chomsky (N.), Aspects de la théorie syntaxique, (trad. fran. de J.C. Milner), Paris, 1er éd, Seuil, 1971, p. 31

والتصنيف الفرعي، بمعنى الجانب الذي ينعته تشومسكي بالبنية العميقة Structure profonde. وأما المكون الصوتي، فهو الذي ينظم التشكل الصوتي، بمعنى التأويل الصواتي للمتواليات الناجمة عن القواعد التحويلية، أو ما يسميه تشومسكي بالبنية السطحية Structure de surface. ومن هنا يلاحظ أن المكون التركيبي للنظرية المعيارية يتكون من القواعد المولدة للبنى العميقة والقواعد المستخدمة في البنى السطحية[1]. بمعنى أن المكون التركيبي للنحو التوليدي يولد مجموعة من الأزواج، أولها يتعلق بالبنى العميقة وثانيها يرتبط بالبنى السطحية؛ وبالتالي فإن المكونات التأويلية للنحو هي التي تخصص التمثيل الدلالي للبنى العميقة والتمثيل الصوتي للبنى السطحية[2].

وبما أن المكون الدلالي هو الذي يهمنا هنا، فلا بد من الإشارة إلى أن موضوعه الرئيسي هو تحقيق التأويل الدلالي للجملة من خلال التركيز الواضح على البنية العميقة. فهو يستلزم وجود نظام دلالي كوني وقواعد نوعية للتأويل. لكن مع ذلك فإن تشومسكي يعترف بافتقارنا حالياً إلى نظرية كونية عن السمات الدلالية وعن تنظيمها وحدودها رغم تسليمه بأهمية البنى السطحية للغة المعينة في التعبير عن البنى العميقة الكونية التي ينفرد بها الجنس البشري. ويمكن توضيح هذه المسألة من خلال الاعتماد على الخطاطة التالية[3]:



(1) Chomsky (N.), la nature formelle du langage (trad. fran.,), Paris, 1 er éd, Seuil, 1979. p. 157.
(2) Ibid, p. 141.
(3) Costermans (J.), psychologie du langage, Bruxelles, 1er éd, Pierre Mardaga, 1980 p. 125.

ويمكن تلخيص مضامين هذه الخطاطة على النحو الآتي :

البنية الدلالية ← قواعد التأويل → البنية التركيبية العميقة → قواعد التأويل ← البنية الصواتية السطحية

إذا كان استعمال اللغة أو الأداء اللساني performance linguistique يتوقف إذن على الفرد المتكلم وعلى وضعية الأداء، فإن هذا التحديد يبرز خاصيتين رئيسيتين: أولاهما هي أن المواد اللازمة لتحديد مبدأ الإبداعية هي من طبيعة تركيبية فقط، وثانيتهما هي أن الانتقال من البنية التركيبية العميقة إلى البنيتين الدلالية والسطحية يفترض وجود قواعد تأويلية دلالية وصوتية على التوالي. ويعني هذا أن اللسانيين، وفي مقدمتهم تشومسكي، قد عملوا في البداية على الوصف الدقيق للمظاهر الصوتية والتركيبية للغة، وبعد ذلك اعتقد بعضهم أن بلورة نظرية عن التركيب سيؤدي إلى المعرفة الجيدة للمظهر الدلالي[1]. وهذه مسألة تترجمها محاولاتهم في اقتراح أنساق تقترب بشكل من الأشكال من النظرية المعيارية.

أما المرحلة الثالثة فتمتد من نهاية الستينات إلى الآن. فهي مرحلة مهمة للغاية نظراً لما ستعرفه من تنوع وتعدد في النظريات الدلالية، أهمها: الدلالة التوليدية ونحو الأحوال والدلالة التأويلية والنظرية المعيارية الموسعة. والواقع أن مسألة العلاقة بين التركيب والدلالة هي التي تشكل نقطة الاختلاف بين هذه النظريات. فإذا كان بعضها يستند إلى المبادىء الجوهرية للنظرية المعيارية، كما يبدو ذلك واضحاً في نظرية التأويل الدلالي عند كاتز (1971)، والنظرية المعيارية الموسعة عند تشومسكي (1971) وجكندوف (1972) R.S. Jackendoff، فإن بعضها الآخر، وبفعل مماثلتها مستوى البنى العميقة بالمستوى الدلالي، لم تعد نهائياً تنتمي إلى النظرية المعيارية، بل أصبحت تندرج ضمن وجهة نظر «الدلالية التوليدية» كما صاغها بعض تلامذة تشومسكي أمثال: لاكوف G. Lakoff (1971) ومككولي Mc Cawley (1971).

ولتوضيح هذه الفكرة، نشير إلى أن نقاشاً حاداً قد جرى في السنوات الأخيرة حول دور التمثلات الدلالية وموقعها داخل النموذج التوليدي والتحويلي، بمعنى محاولة معرفة أنواع الروابط القائمة بين البنى التركيبية والبنى الدلالية. وتبعاً لما ينص عليه بركلي (1974) H.E. Brekle، فإن تشومسكي وكاتز يدافعان عن فكرة استقلالية التركيب عن التمثلات الدلالية. ففي نظرهما هناك قواعد لتشكيل البنى العميقة المجردة من الناحية التركيبية هي التي تفسر النتائج الاشتقاقية داخل المكون الدلالي الذي يخضع للتأويل عن طريق قواعد الإسقاط. ويعني هذا أن الأبعاد النظرية لتصور هذين الباحثين تشبه بشكل من الأشكال

(1) Bronckart (J.P.), op.cit, p. 178 – 179.

المضامين النظرية للدلالة التوليدية التي اعتمدها كل من لاكوف ومككولي[1].

وبما أن الدلالة التوليدية لا تقبل الفصل التام بين المكون التركيبي العميق والمكون الدلالي المستقل، فإن دور القواعد التحويلية، أو ما يسميه لاكوف (1971) بالقيود الاشتقاقية، هو تمثيل البنية الدلالية للجمل بناء على البنى السطحية التي تخصصها المظاهر الصرفية والصواتية، أي ربط البنية الدلالية للجملة ببنيتها الصواتية.

1.2 ـ نظرية كاتز وفودور:

إن ما يهمنا في هذه النظرية هو نموذجها عن فهم الجمل، والذي مفاده أن ربط الألفاظ المعجمية بالتمثلات الدلالية يشكل القاموس الذي يتطابق فيه كل مدخل مع قراءة واحدة أو عدة قراءات. بمعنى أن كل مدخل يتطابق مع تمثل واحد أو عدة تمثلات، حيث إن قواعد الإسقاط projection تسمح بإنجاز قراءات الملفوظات انطلاقاً من القراءات الخاصة بمكوناتها. وهكذا فقد تم النظر إلى التمثلات الدلالية للألفاظ المعجمية كمفاهيم قابلة للتحليل والتفكيك إلى مفاهيم بسيطة، إذ إن عوامل كثيرة وفي مقدمتها: المميزات differenciateurs وقيود الاختيار contraintes de selection والسمات traits النحوية والدلالية، تلعب الدور الفعال في هذا التحليل. فإذا كانت السمات الدلالية تترجم العلاقات الموجودة بين اللفظ المعين وبقية الرصيد اللغوي، فإن المميزات تعكس ما هو فريد في التمثل الدلالي لهذا اللفظ، في حين أن قيود الاختيار تمثل الشروط الواجب إنجازها لكي يتمكن التمثل الدلالي للفظ من الاتحاد مع ألفاظ التمثلات الدلالية الأخرى، ومن ثمة تشكيل التمثل الدلالي النموذجي المتعلق بالبنية التركيبية المعينة. وكمثال على ذلك فإن الملفوظ الذي يتضمن فعل (قنص) لن يتم فهمه من لدن الطفل إلا إذا كان منفذ الفعل l'agent du verbe إنساناً أو حيواناً.

في النسخة الأصلية لنظريتهما، ذهب كاتز وفودور (1963) إلى تقديم الصورة التقريبية لمداخيل القاموس وتمثلاتها الدلالية[2]. فكل كلمة داخل الجملة تقابلها معانٍ مختلفة. وإن عامل الاختيار الذي يشكل واحداً من هذه المعاني، يتم بموجب معيارين: أولهما يتجلى في الدور التركيبي للكلمة المقصودة في الجملة، وثانيهما يتمثل في الخاصيات الدلالية للكلمات الأخرى الواردة في الجملة (قيود الاختيار)، ويشترط هذا الاختيار التوفيق بين معاني الكلماتُ المختلفة حتى يتم الحصول على تنظيم مقبول.

---

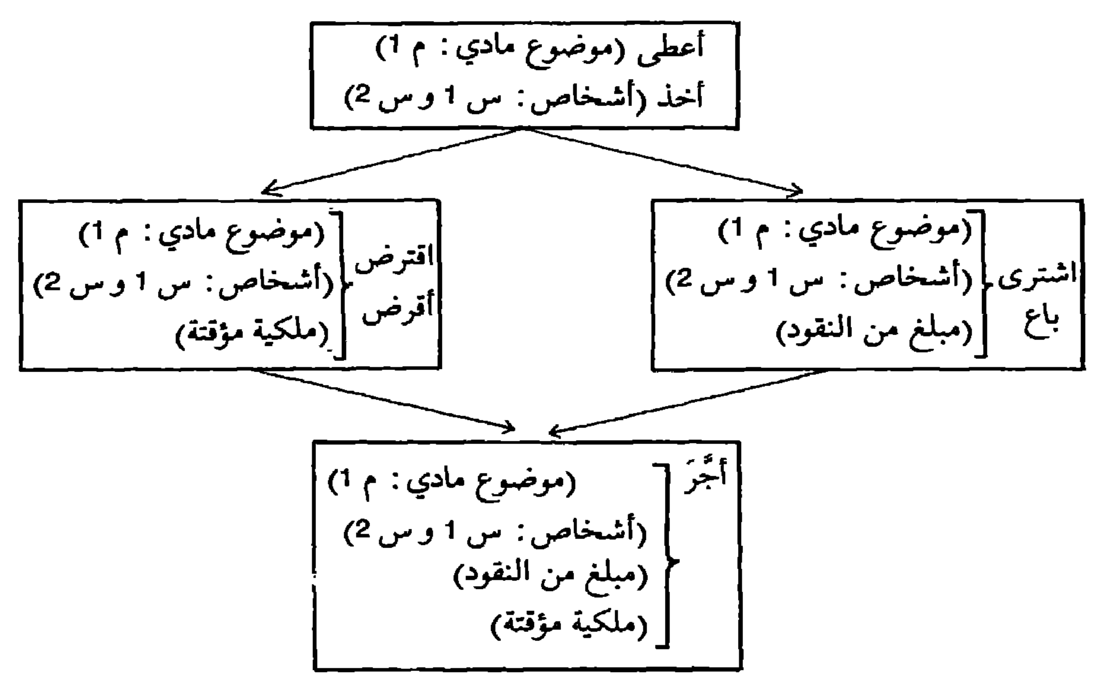
(1) Brekle (H.E.), op. cit, p. 90-92.

(2) Katz (J), Fodor (A), the structure of Semantic theory, ap. G.B. du Boucheron, la mémoire sémantique de l'enfant, Paris, 1 er éd, P.U.F, 1981, p. 238.

وفي مؤلفه لسنة (1972)، يقترح كاتز النظر إلى كل مدخل من مداخيل القاموس كمجموعة من التمثلات غير المبنينة، حيث إن كل تمثل دلالي يشكل ببساطة جملة من السمات الدلالية غير المتساوقة مع المميزات وقيود الاختيار. ويمكن توضيح أبعاد هذه الفكرة من خلال الاعتماد على هذه الخطاطة التي تشخص التمثل الدلالي لفعل (قنص):

(نشاط) (طبيعي) (حركة) (سرعة) (ملاحقة [الموضوع س]) (بهدف) (القبض على [الموضوع س]) [(إنسان س) (حيوان س)].

يشير الرمز (س) في هذه الخطاطة إلى منفذ الفعل، وتشير الأقواس إلى السمات الدلالية، وترمز الأقواس المعقوفة إلى قيود الاختيار. ورغم أن كاتز (1972) لا يقدم أمثلة توضيحية عن مميزات الأفعال، فهو ينص في وصفه للحقل الدلالي لأفعال انتقال الملكية، وعلى الخصوص أفعال: أعطى، أخذ، اشترى، بادل، اقترض... إلخ، على أن تعيين كل فعل من هذه الأفعال ينبني على عدد من العلامات الدلالية التي تشترك فيها أفعال هذا الحقل الدلالي. وكمثال على ذلك يؤكد البحث على أن تحوير هذه السمات، أي إضافة أو إبعاد أحدها، يسمح بالمرور من التمثل الدلالي للفعل المعين إلى التمثل الدلالي لفعل آخر. وتقدم الخطاطة التالية توضيحاً عن هذه التحويلات:



تبعاً لهذا التحديد، نشير إلى أن نظرية كاتز وفودور تحتمل الحديث في جانب منها عن التأويل الدلالي. وهكذا فبتسليمهما بأسبقية المعالجة التركيبية على المعالجة الدلالية

للملفوظ، بقيا على ما يبدو مخلصين لنظرية تشومسكي؛ حيث أصبح التأويل الدلالي ينوب عن التأويل التركيبي. غير أن الأمر يتعلق بمسألة لم يقع حولها الاتفاق بعد. فحينما تكون الجملة طويلة ومعقدة من الناحية التركيبية، فالمؤكد هو أن تسبق المعالجة التركيبية التأويل الدلالي[1]، رغم أنه بإمكاننا أن نفهم جملاً قصيرة نسبياً بمعزل عن بعض السمات التركيبية، أو حتى في غياب التنظيم الدقيق لعناصر هذه الجمل. فإلى حدود السنتين الثالثة والرابعة، فإن تركيب الملفوظات التي ينتجها الطفل يختلف عن تركيب الملفوظات التي ينشئها الراشد. ولهذا يمكن التساؤل عن مدى أهمية الكفاءة compétence التركيبية للطفل رغم محدودية أداءاته الإنتاجية؟ بمعنى هل يكرس الطفل نفسه للتأويل الدلالي للملفوظات التي يسمعها؟ كإجابة على ذلك، يلاحظ أن التأويل التركيبي لا يحظى، على الأقل عند الأطفال صغار السن، بخاصية الأسبقية التي يعطيها له كل من كاتز وفودور. وعلى هذا الأساس لا بد من طرح السؤالين التاليين: هل يشكل السياق اللفظي المباشر الخبر الوحيد الذي يسمح بتحديد المعنى اللازم للكلمة؟ هل أن الحصول على المعنى اللازم للكلمة يتم دائماً بالمحاولة والخطأ؟ ألا يمكن استنتاج هذا المعنى مباشرة من عناصر السياق اللفظي أو غير اللفظي؟

رغم الطابع العام لهذين السؤالين، إلا أن طرحهما بالنسبة لمسألة الفهم عند الطفل يبقى بمثابة الأمر المشروع. فنحن نعلم أن السياق غير اللفظي يلعب دوراً مهماً في عملية الفهم، وخير دليل على ذلك ما يواجهه الأطفال صغار السن من صعوبات في فهم بعض الملفوظات بمعزل عن مراجعها. وهذه واقعة لم يأخذها كاتز وفودور بعين الاعتبار، الأمر الذي يستوجب التساؤل من جديد: إلى أي حد يتوفر الطفل على العمليات العقلية اللازمة للتأويل الدلالي؟ بمعنى إلى أي مدى يمكنه أن يحتفظ في ذاكرته بالتأويلات الجزئية للملفوظ، في الوقت الذي تخبرنا فيه نتائج بعض الدراسات بمحدودية قدرة الراشد في حد ذاته على مثل هذا الاحتفاظ. وهي المحدودية التي توجد ودون منازع عند الطفل، حيث تؤثر بشكل متزايد في سلوكاته وتقلص من قدراته على البنينة وذلك بفعل صغر سنه[2].
وأكثر من هذا قد نتساءل: إلى أي حد يفلح الطفل في ربط الكلمات بقيود دلالية؟

الواقع أن القيود الدلالية التي تحدث عنها كاتز وفودور هي قيود مجردة جداً، نادراً

(1) Noizet (G.), Bastien (C.), «Les déterminants sémantiques par rapport aux déterminants syntaxiques dans la compréhension des phrases», Bulletin de psychologie, numéro spécial annuel, 1976, p. 360- 363.

(2) Bramaud du Boucheron (G.), La mémoire sémantique de l'enfant, Paris, 1 er éd, P.U.F., 1981, p. 240.

ما يتمكن الطفل من تمثلها. ولهذا يمكن القول بأن القيد الدلالي الذي يضاف إلى الكلمة المعينة هو الذي يخصص السمة الدلالية (مثلاً: «حي») الواجب إسنادها إلى جميع الكلمات القابلة للدخول مع الكلمة الأولى في علاقة تركيبية (مثلاً: علاقة الفاعلية).

وفي الحالة التي تكون فيها السمات الدلالية مجردة، فإن القيود الدلالية تكون هي الأخرى مجردة. وبما أن التمثلات الدلالية للأطفال عادة ما تكون محسوسة وكلية، فهذا يعني أن القيود الدلالية المتبناة من طرف كاتز وفودور هي غير ملائمة لوصف التمثلات الدلالية عند الأطفال. وبالتالي، حتى وإن كانت هناك قيود دلالية عند هؤلاء، فهي في اعتقادنا من نوع آخر، أي من النوع الذي يتماشى مع التمثلات الدلالية المحسوسة والكلية التي تحدثت عنها دي بوشرون[1].

2.2 ـ النظرية المعيارية الموسعة:

تشكل مقالة تشومسكي حول موضوع «البنية العميقة، البنية السطحية والتأويل الدلالي»، الإطار الذي بموجبه سيتم التخلي عن المسلمة القائلة إن المعلومات اللازمة للتأويل الدلالي توجد بأكملها في البنية العميقة، وبالتالي الأخذ بالفكرة التي مفادها أن هذا التأويل يتحقق عند مستويي البنى العميقة والسطحية على حد سواء.

فعند المستوى الأول، الذي تتحدد فيه الدلالات المعجمية كعلاقات وظيفية أساسية مثل: الفاعل والمفعول والظرف... إلخ، يتحقق هذا التأويل بواسطة قواعد تشبه القواعد المعتمدة في النظرية المعيارية. وعند المستوى الثاني ستقوم قواعد أخرى للمكون الدلالي بوظيفة تحليل الإنجازات المنطقية وتحديد حقول تطبيقها[2].

وهكذا، يلاحظ أن الفرق الرئيسي بين النظرية المعيارية الموسعة ونظرية كاتز يتجلى في طبيعة البنى التي تطبق عليها قواعد التحويل. فإذا كانت قواعد الإسقاط تهم في نظر كاتز البنى التركيبية العميقة فقط، فإن التأويل الدلالي للبنى السطحية الصوتية يشكل الأمر الممكن في النظرية المعيارية الموسعة. وفي هذا الإطار يقترح جكندوف (1972) نموذجه حول القيمة الجوهرية التي ينطوي عليها التمثل الدلالي لملفوظ ما أو لفعل معين. فإذا كانت عملية التنبير تقوم بدور تعيين هذه القيمة بالنسبة للملفوظ، فإن النشاط

(1) Bramaud du Boucheron (G.), L'apprentissage verbal chez l'enfant, Paris, 1 er éd, monographies française de psychologie, C.N.R.S., n° 23, 1972, p. 46-47.

(2) Bronckart (J.P.), op. cit, p. 214.

الغالب هو الذي يؤدي هذا الدور بالنسبة للفعل. ويمكن توضيح هذه الفكرة من خلال الاعتماد على أفعال انتقال الملكية الواردة في هذه الجمل:

(1) اشترت هند هذه الحلوى من عائشة بدرهمين.

(2) باعت عائشة هذه الحلوى لهند بدرهمين.

(3) دفعت هند درهمين إلى عائشة في هذه الحلوى.

الملاحظ أن التمثلات الدلالية لهذه الجمل لا يحكمها تطابق واضح وذلك بفعل تباين النشاطات الرئيسية والثانوية المحددة لأفعالها، حيث إنه إذا كان انتقال الموضوع يشكل النشاط الرئيسي وانتقال النقود يمثل النشاط الثانوي بالنسبة لفعلي: اشترى وباع، فإن العكس هو الصحيح بالنسبة لفعل دفع.

3.2 ـ الدلالة التوليدية:

يرجع ظهور هذا التيار إلى السنوات الأولى التي أعقبت مباشرة صدور كتاب تشومسكي عن «مظاهر النظرية التركيبية». وهذه واقعة يمكن تلمسها في أعمال بعض أقطاب هذا التيار أمثال: مككولي (1968) ولاكوف (1968) وبوستال (1970)، الذين، وبتخليهم عن التمييز بين قواعد المكون الدلالي وقواعد الأساس، ذهبوا إلى بلورة التصور الذي بموجبه تأخذ البنى العميقة للجملة شكل التمثلات الدلالية المحددة منطقياً، حيث تصبح قابلة للتحويل إلى صيغ تركيبية سطحية[1]. ويعني هذا أن أطروحة هؤلاء تنبني على حجتين رئيسيتين. فهم ينصون من جهة على أن الجمل المتماثلة دلالياً لا تنطوي بالضرورة على البنية العميقة نفسها. وكمثال على ذلك نورد هذا الزوج من الجمل:

(4) استخدم السجين مبرداً لفك قيوده.

(5) كسر السجين قيوده بواسطة مبرد.

تتميز هاتان الجملتان في نسق تشومسكي ببنيتين عميقتين متباينتين. الأولى تمثل الجملة ـ البؤرة phrase-noyau المتكونة من: فاعل ـ اسم وفاعل ـ فعل ثم فاعل ـ حرف. والثانية تشكل النتيجة المباشرة للتحويل الذي يرتبط بالبؤرتين (ب 1 و ب 2) التاليتين:

ب 1 ـ فك السجين قيوده.

ب 2 ـ استخدم السجين المبرد لـ ب 1.

(1) Dubois-Charlier (F.), Galmich (M.): La Sémantique Générative ap. J. Costermans, psychologie du langage, Bruxelles, 1 er éd, Pierre Mardaga, 1980, p. 164-172.

الواقع أن هذه الجمل، ورغم ما تنطوي عليه من فروق واضحة على مستوى البنى السطحية، فهي مع ذلك تبقى في نظر لاكوف متكافئة من الناحية الدلالية؛ إذ إن بنيتها العميقة يجب أن تكون واحدة نظراً لما بينها من تشابه كبير من حيث الوظيفة التركيبية.

تبعاً لهذا المنظور يبدو أن طبيعة البنية العميقة تتغير بشكل واضح، حيث إن إسناد البنية الضمنية نفسها لملفوظات تختلف في السطح، يستوجب من ناحية أولى إبراز بعض المقولات العميقة غير الواردة على مستوى السطح، ومن ناحية أخرى على هذه المقولات أن تتجاوز في تجريدها مقولات السطح. وإذا عدنا إلى الأمثلة السابقة، سنلاحظ مدى أهمية البنية العميقة في تحديد الكيانات التي تترجمها على مستوى السطح عبارات: «استخدم. . . . لفك» و«كسر. . . بواسطة». فهذه الكيانات لا تشكل فقط مقولات من قبيل: الإسم، الفعل، الفاعل ـ الإسم. . . . إلخ، بل إنها ذات طبيعة أكثر «دلالية».

ويشكل التدوين المعجمي الميدان الثاني الذي ارتكزت عليه انتقادات كل من مككولي ولاكوف وبوستال. فإذا كان هذا المستوى يمثل في النظرية المعيارية الإطار الوحيد الذي تنضاف فيه القيود إلى الصياغة الجيدة للجمل، حيث يمكن إدراج الألفاظ المعجمية في خطاطة الجملة وخاصة حينما يكون هناك تلاؤم بين سماتها التركيبية وسمات الألفاظ المجاورة، فإن مككولي ينص على تعديل هذا التصور بناء على نقطتين رئيسيتين: أولاهما هي أن قيود الاختيار من طبيعة دلالية فقط، وثانيتهما هي أن هذه القيود لا تعمل على مستوى الكلمات بل على مستوى الكيانات الواسعة، أي على مستوى المكونات. ولهذا فإن القيد المعين عادة ما يتعلق بالتمثل الدلالي للجملة ككل عوض الخصائص المعجمية للألفاظ[1].

وبدون الدخول هنا في متاهات استعراض جميع الانتقادات المقدمة من لدن هؤلاء، نرى ضرورة التعريف بأهمها على شكل مبادىء مختصرة جداً[2]:

- ليس هناك استقلال تام بين التركيب والدلالة.

- تتركب البنى الضمنية من بعض البنى المنطقية ـ الدلالية.

- إن قيود الاختيار بالنسبة للتدوين المعجمي هي قيود دلالية، وإن الاختيار يتم على

(1) Mc Cawley (J.D.), interpretative semantics meets frankenstein, ap. J. Costermans, op. cit, p. 170-171.

(2) Bronckart (J.P.), op. cit, p. 213.

مستوى الجملة ككل.

ـ بشكل عام، إذا كان النحو يتكون من جهة من التمثلات الدلالية التي تتحكم فيها شروط جيدة الصياغة ومن التمثلات الدلالية التي تخضع للشروط نفسها، فإن قواعد التحويل تفيد في الربط بين هذين النوعين من التمثيل.

بناء على ما تقدم، نخلص إلى القول بأن فرضية التطابق بين مستوى البنى العميقة والمستوى الدلالي، تشكل الأساس الذي انبنت عليه الدلالة التوليدية، حيث تتجلى أهمية هذا التطابق في الغياب النهائي للقواعد التأويلية الفاصلة بين هذين المستويين. وتلخص الخطاطة التالية فحوى هذه الفكرة:

البنية الدلالية ←――――――― البنية السطحية

1.3.2 ـ نظرية فيلمور:

الواقع أن العلاقات بين الحجج والمسند يمكنها أن تتخذ أشكالاً متنوعة، يقترح فيلمور (1968) تسميتها بالحالات رغم أن كوسترمان (1980) يفضل الاصطلاح عليها بالأدوار للتأكيد على أن الأمر يتعلق أساساً بوظائف دلالية عوض أوضاع تركيبية صرفية positions[1] morph-syntaxiques. فالبنية العميقة للجملة تتركب حسب فيلمور من مكونين اثنين: الصيغة modalité والقضية proposition. وبما أن الفعل غالباً ما يشكل القضية الرئيسية للجملة، فإن علاقاته مع مكونات هذه الأخيرة تتجلى في ست حالات أساسية(*):

- الكائن الحي الذي ينجز الفعل، مثال: فتح **علي** الباب.
- حالة الموضوع الذي يشكل مصدر الفعل، مثال: **المفتاح** يفتح الباب.
- الكائن الحي المتأثر بالوضع الذي يعبر عنه الفعل، مثال: اعتقد **علي** أنه سيربح.
- الموضوع أو الكائن الناتج عن عمل الفعل، مثال: خلق الله **المرأة**.
- المقام الذي يعبر عنه الفعل، مثال: الجو ممطر **في فاس**.
- الموضوعات التي تكون أدوارها تابعة للتأويل الدلالي للفعل في حد ذاته، مثال: فتح علي **الباب**.

وفي مقالته حول موضوع «المداخل المعجمية للأفعال»، يقترح فيلمور (1968) تحليلاً أكثر دقة عن التمثل الدلالي للأفعال؛ حيث إنه إذا كان المسند يعين خاصيات موضوع ما، فإن حجج هذا المسند تتجلى في الموضوعات نفسها[2]. وكمثال على ذلك

---

(1) Costermans (J.), op, cit, p. 172.

(*) تمثل الكلمات المشدّد عليها الحالات المختلفة.

(2) Fillmore (C.J.), the case for case, ap. J. Costermans, op. cit, p. 172-180.

هذا الملفوظ: «علي، ضرب، زيد»، الذي يمكن ترميزه كالآتي: ضرب، علي، زيد، إذ إن فعل (ضرب) يمثل المسند و (علي، زيد) يمثلان الحجج التي تدخل على التوالي في علاقة «المنفذ» و «الموضوع» مع هذا الفعل. ومن هنا يمكن التأكيد على أن التمثل الدلالي للفعل ينطوي في نظر فيلمور على عدة مراحل نوجز أهمها على النحو التالي:

- توضيح الدلالة المركزية للفعل.
- تعيين عدد الحالات الغامضة في دلالة الفعل.
- تحديد القرائن المستعملة مع الفعل.

ولتوضيح أهمية هذه المراحل، نشير إلى أن فيلمور (1971) قد اهتم بدراسة الحقل الدلالي لأفعال الحكم مثل: اتهم، وبخ، اعتذر، سامح... إلخ، وذلك بهدف التحقق من مسألتين رئيسيتين. تتعلق أولاهما بالعلاقات القائمة بين الأحوال المكونة لهذا الحقل، وترتبط ثانيتهما بالتمييز بين دلالة الفعل وافتراضاته. وهكذا توصل إلى عزل عدد من الحالات العلاقية التي يمكن إجمالها كالآتي:

- الوضعية La Situation: تحيل على الظروف الماضية أو الحاضرة لعمل الفعل.
- المدعى عليه Le défendeur: يمثل الشخص المسؤول عن الوضعية.
- القاضي Le Juge: إنه الشخص الذي ينظر في أمر المدعى عليه وفي مسؤوليته على الوضعية.
- مصدر الكلام: إنه المتحدث بالجملة في وضعية التواصل.
- هدف فعل الكلام: إنه المستمع.

وحتى نوضح أكثر ما يعنيه فيلمور (1971) بهذه الحالات وبعلاقاتها، نورد المثالين التاليين عن فعلي: اتهم وسامح[1]:

1) فعل (اتهم):

المسند وحججه	:	اتهم (القاضي، المدعى عليه، الوضعية)
الدلالة	:	الملفوظ (القاضي، س، المرسل إليه)
س	:	المسؤول (الوضعية، المدعى عليه)
الافتراض	:	منفي (الوضعية)

(1) Fillmore (C.J.), Verbs of judging: an exercice in semantic description, ap. J. Bernicot, le développement des représentations sémantiques d'actions, Poitiers, thèse de 3 ème cycle, C.N.R.S. 797, 1979, p. 12-15.

2) فعل (سامح):

المسند وحججه : سامح (المدعى عليه، المتأثر، الوضعية)
الدلالة : قرار (المتأثر، س)
س : المتأثر (لا يحمل المدعى عليه مسؤولية الوضعية)
الافتراض : منفي (الوضعية)

يبدو من هذا التوضيح أن أساس الفرق بين نموذجي تشومسكي وفيلمور يتجلى فيما أكد عليه هذا الأخير من أن الوظائف التركيبية لا تتطابق مع الثوابت الدلالية؛ إذ إن هذه الوظائف لا تنتمي في حالة الفاعل والمفعول إلى مستوى البنية العميقة، وبالتالي لا يمكننا أن نخصها على سبيل المثال بوظيفة دلالية ثابتة في الجمل الآتية:

(6) ضَرَب زيدٌ
(7) تلقّى زَيْدٌ ضربةً

فالدور الدلالي لزيد يختلف رغم أنه يشكل الفاعل التركيبي للجملتين معاً. ويصدق الأمر نفسه بالنسبة للطاولة التي تمثل المفعول التركيبي في:

(8) كسر زيد الطاولة
(9) صنع زيد الطاولة

في الحالة الأولى تشكل الطاولة الموضوع الذي يحمل عليه الفعل، لكنها في الحالة الثانية تمثل الموضوع الناتج عن عمل الفعل. وفي مقابل ذلك يمكن للدور الدلالي نفسه أن يظهر تبعاً لعدة قواعد تركيبية، كما تعبر عن ذلك حالة المفتاح في هاتين الجملتين:

(10) فتح زيد الباب بالمفتاح.
(11) فتح المفتاح الباب.

يلاحظ أن المفتاح في هذه الحالة يلعب على المستوى الدلالي دور الأداة رغم اتخاذه من الناحية التركيبية تارة شكل المنظم القضوي وتارة أخرى شكل المنظم الفاعل. وفي هذا الاطار ينص كوسترمان (1980) على أن عدم الاتفاق حول لائحة موحدة للحالات يشكل أهم الصعوبات التي يشكو منها نحو الأحوال، حيث إن الاقتراحات الأصلية لفيلمور (1968) قد خضعت للمراجعة والتعديل أكثر من مرة واحدة[1].

---

(1) Costermans (J.), op.cit, p. 174.

2.3.2 ـ نظرية غربير :

إن نظام العلاقات المضمونية عند غربير J.S. Gruber يقترب بشكل كبير من نظام الحالات عند فيلمور (1968). لقد درس غربير (1967) الفروق الدلالية بين فعلي : عاين وشاهد، واستنتج أن الفعل الأول هو فعل تنفيذي، حيث إن فاعله يحيل على كائن حي يتجلى في منفذ العمل الموصوف داخل الجملة، في حين أن الفعل الثاني لا يعبر عن الخصائص نفسها. ومن أهم المعايير التي تساعد على التمييز بين ما يشبه هذه الأفعال هناك[1] :

1) معيار مدى قابلية الفعل لأن يعوض بعبارة «إنجاز عمل ما».
2) معيار مدى قابلية الفعل لأن يرد في جملة تبتدىء بعبارة «من أجل كذا».
3) معيار مدى قابلية الفعل لأن يستبدل بظرف مثل : «بعناية».

4.2 ـ التمثلات الدلالية وتحليلها تبعاً لمفهومي الافتراضات والاستلزامات :

أدت دراسة العلاقات بين الملفوظات إلى توظيف بعض المفاهيم المنطقية من قبيل الافتراضات présuppositions والاستلزامات implications. ففي نظر كينن (1971) E.L. Keenan تستلزم القضية (أ) القضية (ب) في حالة ما إذا كانت القضية (ب) صحيحة بالنسبة لجميع الحالات التي تصح فيها القضية (أ). ويعني هذا أن القضية (أ) تفترض القضية (ب) في الحالة التي تستلزم فيها القضية (أ) القضية (ب)، وأيضاً في الحالة التي يستلزم فيها نفي القضية (أ) نفي القضية (ب). وبتعبير كينن نفسه : «تفترض القضية (أ) القضية (ب) حينما تستلزم الأولى الثانية، وأيضاً حينما يستلزم نفي الأولى نفي الثانية من الناحية المنطقية»[2]. وتوضح الأمثلة التالية محتوى هذه الفكرة :

(12) تزوج زيد فاطمة أخت علي.

تفترض هذه الجملة أن «لعلي أختاً»، وبالتالي فإن تحويرها إلى جملة منفية، أي : «لم يتزوج زيد فاطمة أخت علي»، لا يستلزم مع ذلك نفي هذا الافتراض، أي أن «لعلي أختاً».

(13) تظاهر زيد بالغنى.

(1) Gruber (J.S.), Look and see, ap. G.B. du Boucheron, la mémoire sémantique de l'enfant, Paris, 1er éd, P.U.F, 1981 p. 22 – 25.

(2) Keenan (E.L), two kinds of presuppositions in natural language, ap. J. Bernicot, op. cit, p. 15 – 16.

في هذه الجملة يستلزم نفي القضية الأولى: «لم يتظاهر زيد بالغنى» نفي القضية الثانيّة: «زيد فقير».

وعلى هذا الأساس يمكن تمييز الافتراضات المنطقية عن الاستلزامات التداولية، خاصة وأن هذه الأخيرة لا تتحدد بناء على المعايير نفسها التي تتحدد بها الأولى؛ إذ إن فهم ملفوظاتها المختلفة يستلزم الأخذ بعين الاعتبار الظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بها. وكمثال على ذلك فإن الاستلزام التداولي للملفوظ: «قطع زيد مسافة كيلومترين جرياً» يتجلى في «ضاق نفس زيد»، رغم أن هذا الاستلزام لا يكون لازماً في أغلب الحالات.

إلا أن ما يجب التنبيه إليه هنا هو أن مفهوم «قضية» قد شكل موضوع نقاشات فلسفية متعددة. فهناك من يتخذه ككيان مجرد، وهناك من يعتبره ككيان سيكولوجي، وهناك من المناطقة من يتحاشى نهائياً استخدامه. لكن ونظراً لأهمية هذا المفهوم بالنسبة لهذا الجزء من البحث، نرى ضرورة الأخذ بالتعريف الذي مؤداه أن القضية عادة ما تتمثل في الخبر الذي تحمله كل جملة تصريحية phrase déclarative، وعلى الخصوص حينما تنطوي هذه الجملة على صيغة الإقرار بشي ما[1]. والحقيقة أن علاقة الجمل بالقضايا غالباً ما تسمح بالاحتمالات التالية:

- يمكن للجمل المختلفة أن تعبر عن القضية نفسها.
- يمكن للجملة نفسها أن تعبر عن قضيتين إثنتين أو أكثر، حيث يمكن للمتكلم أن يستعمل القضية بمعنى معين والمستمع أو القارىء بمعنى آخر.
- إن كل الجمل التصريحية لا تعبر بالضرورة عن القضايا.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الملفوظات غالباً ما تحيل إلى خصائص الأشياء إمّا بشكل صريح أو مضمر. وهذا ما نلمسه على سبيل المثال في الملفوظ: «لم يمقت زيد الخمر»، الذي يدل على أن «زيداً يحب الخمر». ويعني هذا أن الجانب المضمر من الملفوظ يلعب دوراً أساسياً في دلالته نظراً لطابعه الاجتماعي[2].

إذن نظراً لهذا الطابع الدلالي الواضح الذي تنفرد به الافتراضات المنطقية، فقد تم استخدامها كمعايير لتصنيف الأفعال. فإذا كان الفعل (بدأ) يفترض أن العمل المقصود لم

---

(1) Lyons (J.), Eléments de sémantique, (tr.fr. par J. Durand), Paris, 1er éd, Larousse, 1978, p. 118.

(2) Ducrot (D.): Dire et ne pas dire, Principe de Sémantique Linguistique, Paris, 1er éd, Hermann, 1972, p. 81.

ينجز بعد أو لم يكن موجوداً في وقت سابق، فإن الفعل (أنهى) يفترض على العكس من ذلك أن العمل المقصود قد تم إنجازه. وإذا كان الفعل (عرف) يفترض وجود الحدث المقصود، فإن فعل (تخيل) يفترض على العكس من ذلك غياب هذا الحدث. وفي هذا المجال تدخل بعض الأعمال التي ذهب أصحابها إلى التمييز بين ثلاثة أصناف من الأفعال وهي[1]:

1) الأفعال الإرادية التي تقبل جملة من الافتراضات مثل:

(14) عرف زيد أنه ربح جائزة.

في هذه الجملة تفترض القضية الأولى «عرف زيد» القضية الثانية «ربح زيد جائزة» التي تبقى صحيحة حتى في حالة اتخاذ القضية الأولى صيغة النفي «لم يعرف زيد».

2) الأفعال اللاّإرادية التي لا تبعث على أي افتراض مثل:

(15) ظن زيد أنه مريض.

إن هذه الجملة لا تفترض أي شيء بالنسبة لواقع المرض.

3) الأفعال الاستلزامية التي يمكن تحليلها تبعاً لعدة استلزامات عوض الافتراضات، مثل:

(16) نسي زيد أن يشتري الخبز.

تستلزم هذه الجملة أن «الخبز لم يشترِ»، لكن «لم ينس زيد...» كقضية غير منفية تستلزم أن «زيداً اشترى الخبز»[2].

ويتبين من نتائج الدراسة التي طبق فيها كل من أليرون P. Oléron وليجروس (1977) S. Legros ما يشبه هذه الجمل على أطفال يتراوح متوسط أعمارهم بين الرابعة والسابعة، أن نسبة الإجابات الصحيحة التي قدمها هؤلاء هي نسبة لا بأس بها. وهذا ما يدل في نظر هذين الباحثين على إدراك هؤلاء المبكر لدلالة الأفعال وإمكانية إدماجها في نظام الافتراضات والاستلزامات[3].

---

(1) Harris (R.J.), Memory for presuppositions and implications: a case study of 12 verbs of motion and inception-termination, ap. J. Bernicot, op.cit, p. 16.

(2) Kartlunen (L.), Implicative verbs, ap. P. Oléron, l'enfant et l'acquistion du langage, Paris, 1er éd, P.U.F, 1979, p. 246 – 247.

(3) Oléron (P.), Legros (S.), «Présuppositions, implications Linguistiques et atteinte de la signification de termes psychologiques par l'enfant», jour. psych. norm. pathol., 1977, 4, p. 409 – 429.

لكن السؤال الذي يطرح هنا هو هل أن هؤلاء الأطفال يتوفرون على القدرة الكافية لمعالجة عمليات المنطق الافتراضي؟ الواقع أن الأمر ليس هو كذلك. فإذا كانت العلاقات المعتمدة علاقات لسانية أساساً، حيث إن تصحيح إجابات الأطفال يستند أصلاً إلى مدى إدراكهم لدلالة الأفعال المدروسة، فإن ذلك لا يعني تطابقها الفعلي مع العلاقات ذات الطابع المنطقي.

5.2 ـ مظاهر اكتساب التمثلات الدلالية:

إذا كان موضوع الاكتساب اللغوي عند الطفل قد شكل منذ أوائل هذا القرن محور مقاربات سيكولوجية متنوعة، فهو لم يحظَ في المحاولات اللسانية الكلاسيكية بأهمية تذكر. فباستثناء بعض المحاولات النادرة المتمثلة على الخصوص في أعمال جكبسون R. Jakobson (1949) وجرجوار (1947)، فإن الاهتمام بهذا الموضوع لم يتجاوز حدود المعالجة اللسانية الظرفية. لكن الاتجاهات اللسانية الحديثة، وفي مقدمتها تلك التي تأثرت بأعمال تشومسكي، قد أولت هذا الموضوع ما يستحقه من عناية على مستوى البحث والتقصي. وهكذا فنحن نعلم أن تشومسكي حتى وإن كان يولي أهمية قصوى لظاهرة الاكتساب اللغوي داخل النظرية العامة للغة، فهو ينفي إمكانية التعبير عن هذه الظاهرة قبل تحديد طبيعة ما يكتسبه الطفل. وما دام أن استراتيجية إعداد نظرية عامة حول اللغة، تستلزم في نظر تشومسكي (1964) القيام أولاً ببناء نماذج عن الكفاءة والأداء والاكتساب اللغوي، فعلى البحث أن يخضع لهذا الترتيب الذي تشغل فيه دراسة الكفاءة compétence المرتبة الأولى والأداء performance المرتبة الثانية واكتساب اللغة acquisition du langage المرتبة الأخيرة[1].

والحقيقة أن النظَريات اللسانية الحديثة قد عملت هي الأخرى على تدعيم الاتجاه الفطري. وهذه واقعة يترجمها الفعل المضاد الذي أبانت عنه هذه النظريات تجاه سيطرة نظريات الإدراك والتعلم، وفي مقدمتها نظرية سكينر B.F. Skinner (1971). فتشومسكي يرى أن إهمال هذه النظريات للجانب الإبداعي للغة قد أدى بها إلى التخلي عن دراسة البنى المجردة التي اكتسبها الفرد، وبالتالي إغفال ما للتنظيم الداخلي من أهمية في فهم الملفوظات وإدراك معانيها[2].

---

(1) Richelle (M.), l'acquisition du langage, Bruxelles, 4ème ed, Mardaga, 1976, p. 16 – 20.

(2) Chomsky (N.), «Structure profonde, structure de surface et interprétation sémantique», ap. Questions de sémantique, (trad. fran. par B. Cerquiglini, Paris, 1er éd Seuil, 1975, p. 9-72.

1.5.2 ـ عوامل اكتساب التمثلات الدلالية:

تمثل آلية اكتساب اللغة dispositif d'acquisition du langage الأداة التي اعتمدها اللسانيون في تفسير ظاهرة الاكتساب اللغوي عند الطفل. وفي نظر مكنيل (1968) D. Mc Neil تتجلى الفرضية الرئيسية لهذه الآلية في كون أن بنيتها الداخلية قابلة للوصف عن طريق نظرية نحوية. فإلى جانب الدور الذي تلعبه في تحديد الشكل العام للغة الإنسانية، وإلى جانب انطوائها على حقائق تصدق على جميع اللغات الطبيعية بمعزل عن شروطها الاجتماعية والثقافية، فإن هذه البنية هي التي تسمح لآلية اكتساب اللغة بتحقيق مهامها على مستوى اختبار المعطيات اللسانية للفرد وتنسيق الخصائص الكونية للنظام النحوي[1].

نستنتج من هذا التحديد أن العامل البيولوجي يحظى بمكانة متميزة في هذه النظرية التي لا يتجاوز فيها دور العامل البيئي حدود صقل وتطوير الوظيفة اللسانية. وهذه واقعة لا يمكن قبولها هكذا دون النظر في مدى مصداقية مضامينها وحججها. فإذا كان الاتجاه الفطري يتسلح بفكرة الارتقاء التكويني للفرد بناء على جملة من الآليات والقدرات والبنى والبرامج المعينة، فالواقع هو أنه لم يسبق لأي كان أن قال بنفي دور العوامل التكوينية في الاكتساب اللغوي. وبالتالي فإن المشكل لا يتعلق أساساً بترجيح كفة هذه العوامل أو تلك، لأن الجميع يتفق على أهمية المحددات التكوينية، إلى جانب المكونات البيئية، في تحريض الطفل على اكتساب اللغة. فالمشكل إذن، يتجلى في تحديد خصائص هذه المحددات. في هذا الإطار بالذات يبدو أن المنحى الذي يأخذه الاتجاه الفطري هو بعيد كل البعد عن التوجهات العامة للتيارات السيكولوجية الحديثة. فبفعل موقفه العقلي المتطرف، لم يتردد في اتخاذ النظرية النحوية كإطار ملائم لتعيين الجوانب التكوينية للجسم[2].

والواقع أن هذا الاتجاه، الذي تترجمه على الخصوص أعمال تشومسكي (1964) ومكنيل (1968)، ينتهي في بعض الأحيان إلى صياغات غريبة من قبيل أن الطفل يتوفر على نظرية لسانية معقدة. فهو ينشىء التمييزات ويستعمل الفرضيات التي تشكل جزءاً من اللغة المطالب باكتسابها. لكن السؤال هنا هو من أين تأتي هذه التمييزات والفرضيات؟ هل هي

(1) Mc Neil (D.), On theories of language acquisition, ap. P. Oléron, l'acquisition du langage, traité de psychologie de l'enfant, T: 6, Paris, P.U.F., 1976, p. 132-136.

(2) Richelle (M.), op.cit, p. 24.

ناتجة عن نظرية لغوية معينة أم عن نظام نحوي كوني؟

إن التكوين الفطري للطفل، ينطوي في نظر أقطاب هذا الاتجاه على جهاز تتجسد فيه نظرية لسانية معقدة جداً. وإن هذا الجهاز ـ النظرية، هو الذي يمكن الطفل من تحليل الأصوات اللغوية ومن التعبير بعد ذلك عن لغة ثقافته الأصلية، ثم الوصول أخيراً إلى تأويلها والقدرة على استعمالها. إلا أن ما يلاحظ على هذا التحديد هو ابتعاده الواضح عما تعودنا على فهمه من مصطلحات: اكتساب أو تعلم أو ما يشبه ذلك.

إذن، إن الطفل في مدار هذا الاتجاه، هو الذي ينشىء التمييزات ويستخدم الفرضيات بفعل النظرية اللسانية المعقدة التي يتوفر عليها. والحقيقة أن آراء من هذا القبيل لا تضيف في نظر ريشل M. Richelle (1976) إلى معرفتنا عن الآليات أو البنى التي تدعي وصفها أي شيء يذكر[1]. فما معنى أن يطبق الطفل نظرية لسانية معقدة، سواء على مستوى التصرفات أو على مستوى الآليات النوروفيزيولوجية التي تتضمنها؟ يبدو أن الأمر هنا عبارة عن إجراء خيالي لا أساس له من الصحة في تحديد نصيب الشروط الفطرية في تكون السلوكات اللغوية وارتقائها، أو على الأحرى في وصف ظاهرة الاكتساب اللغوي وتفسير مكوناتها عند الطفل.

2.5.2 ـ مراحل اكتساب التمثلات الدلالية:

تشبه وضعية الطفل الذي يتعلم لغته الأم وضعية الباحث اللساني الذي يواجه بالبحث والتقصي إحدى اللغات التي يجهل قواعدها وقوانينها. وفي هذا الإطار يقترح مكنيل (1970) ثلاث مراحل للنمو اللساني عند الطفل: الأولى تتعلق بقاموس أحادي التعبير، والثانية تخص قاموس الجمل، والثالثة ترتبط بقاموس الكلمات. فخلال المرحلة الأولى لا يمكن الحديث عن الانفصال التام بين التركيب والدلالة؛ إذ إن الكلمة الواحدة تستعمل للتعبير عن دلالة جملة بأكملها أو عدة جمل. وبالتالي فإن ما يشبه هذا القاموس الأحادي التعبير، غالباً ما يرهق ذاكرة الطفل بفعل غموضه الكبير الناتج من ناحية أولى عن التعبير بكلمة واحدة عن دلالة جملة أو أكثر، والتعبير من ناحية أخرى عن الكلمة نفسها بعدة مداخيل معجمية[2].

إذن بانتقاله من القاموس الأحادي التعبير إلى قاموس الجمل، يستمر الطفل في اختزان المعلومات والأخبار التي ينقصها التمايز والاستقلال، حيث إن تعريف الجملة

---

(1) Ibid, p. 25.

(2) Mc Neil (D.), The acquisition of language, ap. P. Oléron, l'acquisition du langage, traité de psychologie de l'enfant, T: 6, Paris, P.U.F., 1976, p. 133 – 134.

المعينة لا علاقة له بالتعريفات المتعلقة بالجمل الأخرى. إلا أنه مع ظهور قاموس الكلمات الذي يشكل الصيغة الجديدة لقاموس الجمل، يصبح نظام السمات الدلالية للطفل قريب الشبه من ذلك الذي نجده عند الراشد. وإذا كانت العلامات الأولى على انبناء قاموس الكلمات، تتحدد في نظر مكنيل (1970) في الفترة النمائية الممتدة من 28 إلى 30 شهراً، فإن توسيع هذا القاموس يتحقق بفعل أسلوبين نمائيين. فهناك أولاً النمو الأفقي، أو ما يسمى بلغة علم النفس «النمو العرضي»، الذي تشكل فيه الكلمة جزءاً من قاموس الطفل رغم عدم استكمالها لجميع السمات الدلالية التي يسندها إليها الراشد. فهو يتعلق إذن بتنظيم وإغناء السمات الدلالية التي سبق للطفل أن اكتسبها. وهناك ثانياً النمو العمودي، بمعنى «النمو الطولي»، الذي تحظى بموجبه جميع السمات الدلالية للكلمة بمكانة محددة في قاموس الطفل. وبما أن التمثلات الدلالية تبدو في البداية متباينة، فإن إقامة علاقات بين عناصرها المتماثلة تمثل الدور الرئيسي لهذا النمو[1].

ولا بد من الإشارة هنا إلى أنه إذا كان المتوسط النمائي لاكتساب الكفاءة التركيبية يتحدد في السنتين الرابعة والخامسة تقريباً، فإن النمو الدلالي يستغرق وقتاً أطول؛ إذ إنه لا يتوقف عن الاسترسال في النمو حتى سن الرشد. ويعزو مكنيل (1973) هذه الظاهرة إلى ثلاثة أسباب رئيسية[2]:

1) إن الأخبار الدلالية المفروض اكتسابها من طرف الطفل غالباً ما تكون معقدة.

2) إن النمو الدلالي يتوقف في بعض جوانبه على المستوى الفكري الذي بلغه الطفل، ذلك أن اللغة والمعرفة تخضعان معاً لتغيرات مهمة بعد سن السابعة.

3) إن السمات التي تسند إلى الكلمات هي سمات مجردة. وبالتالي فإن افتقار الأشكال السطحية للألفاظ المعجمية إلى العلامات الضرورية حول الاطرادات الدلالية الضمنية، يؤدي بالطفل إلى استغراق وقت أطول وإلى بذل مجهود أكبر في سبيل اكتشافه لهذه الأخيرة.

3 ـ خلاصة:

إذا كان الاهتمام في الفقرات الأولى من هذا الفصل قد انصب على تحديد بعض الملامح الرئيسية للمساهمات الدلالية العربية التي تترجمها على الخصوص أعمال واضعي

(1) Ibid, p. 135.

(2) Mc Neil (D.), The creation of language by children, ap. G.B. du Boucheron, la mémoire sémantique de l'enfant, Paris, 1er éd, P.U.F, 1981, p. 95 – 96.

المعاجم والنحويين والبلاغيين، فإن هـذا الاهتمام قـد تمحور في الفقـرات الأخرى حـول الدور الذي تلعبه المنظومة اللسانية الحديثة في مجال تحليل التمثلات الدلالية لملفـوظات الـطفل. وتتجلى أهم الخـلاصات التي يمكن الاحتفـاظ بها في هـذا الإطار في الـوقـائـع التالية:

1) لا جدال في أن بعض لغويينا القدامى أمثال: سيبويـه والخليل والجـرجاني، قـد تطرقوا في جزء من أعمالهم إلى قضايا تشبه في مدلولاتها العامة القضايا التي يهتم بها علم الدلالة الحديث.

2) إن النحو العربي كان منذ نشأته الأولى مهتماً بشكل من الأشكال بمعاني الألفـاظ ودلالاتها.

3) رغم أن البـلاغة العـربية لا تتنـاول المعنى الـدلالي تنـاولاً مقصـوداً، إلا أنـه من المؤكد أنها أسهمت في هذا الشأن بفكرتين تعتبران اليوم من أهم ما وصل إليـه علم اللسان الحديث وهما: فكرة المقال وفكرة المقام.

4) إذا كان موضوع الدراسة يتمثل عند اللسانيين المحدثين في اللغة، فـإن الأسلوب الذي يعتمدونه في تحليل هذا الموضوع هو أسلوب حدسي بالدرجة الأولى.

5) إن الاهتمـام الأول للسانيين قـد انصب على الظواهـر الدلاليـة من قبيل التـرادف والغموض الدلالي. وهكذا فإن التمثل الدلالي للفظ المعين غالباً ما يكون قـابلاً للتفكيـك إلى عناصر دلالية صغرى تسمى «السمات أو الإشارات أو المكونات الدلالية».

6) لقد اتضح أن الدراسات التي أنجزت حول المظاهر الأخرى للمضمون الدلالي، وعلى الخصوص حول مسألة الافتراضات والاستلزامات المنطقية، تحظى بـأهمية قصـوى في مجال تبيان طبيعـة العلاقـات بين الملفوظـات. وهكذا فـإن وجود عنـاصر كـونية أوليـة يستلزم تنظيماً تراتبياً للألفاظ المعجميـة ذات المكونـات الدلاليـة المشتركـة، بمعنى ذات المكونات التي تنتمي إلى الحقل الدلالي نفسه.

وبفعل هذا المنظور، فإن عملية اكتساب التمثلات الدلالية تتجلى في ضم السمات الدلالية وإضافة بعضها إلى بعض أو في إقامة العلاقات اللازمة بين هذه السمات.

المقاربة السيكولسانية

إذا كان الاستعمال الأول لمفهوم علم النفس اللساني يرجع إلى سنة 1946، وهي السنة التي تميزت بنشر مقالة برونكو H. Pronko حول موضوع «اللغة وعلم النفس اللساني»، فإن تاريخ ظهور هذا الفرع العلمي كميدان محدد يعود بالضبط إلى سنة 1952 التي شهدت الانطلاقة الفعلية للتعامل المتبادل بين علماء النفس وعلماء اللسانيات[1]. وفي إطار محاولة التعبير عن بعض مضامين هذا التعامل، نرى ضرورة الاعتماد هنا على ثلاث مراحل رئيسية:

هناك أولاً مرحلة التركيز على عمليات التواصل اللغوي التي ستشكل خلالها النظريات اللسانية البنيوية لكل من دي سوسير F. de Saussure وبلومفيلد L. Bloomfield وهوكيت F. Hockett، ثم النظريات التواصلية لكل من شانون S. Shannon وويفر W. Weaver وأزجود C.E. Osgood، الإطار النظري الذي سيستلهم منه الاتجاه السيكولساني لفترة الخمسينات مبادئه الأساسية[2]. فبفعل التماسك القوي للمخطط الذي يقدمه هذا الإطار عن مراحل انتقال الرسالة من المرسِل إلى المرسَل إليه، سيركز هذا الاتجاه على الوظيفة التواصلية للغة وذلك بهدف توضيح السلوك اللغوي وأبعاده اللسانية البنيوية. وقد تجلى الأسلوب المنهجي لهذا الاتجاه في الطريقة التزامنية Synchronique، حيث إن أغلب الدراسات التي أنجزت في هذا النطاق قد تمحورت حول طبيعة الأخبار التي يتلقاها المرسَل إليه عن طريق الوحدات السطحية للملفوظات.

وهناك ثانياً مرحلة التركيز على الكفاءة اللسانية التي يمثل فيها كتاب تشومسكي عن «بنيات التركيب» الإطار المرجعي الذي سيتبلور ضمنه الاتجاه السيكولساني لفترة الستينات. وهي الفترة التي ستعرف تعاوناً مكثفاً بين اللسانيين والسيكولوجيين، حيث إن اهتمام الفريق الأول سينصب على صياغة عدد من القواعد التركيبية الخاصة بالكفاءة اللسانية للمتكلم، في حين أن اهتمام الفريق الثاني سيتوجه إلى البت في الكيفية التي

(1) Titone (R): Psycholinguistique appliquée, (trad. fran. par E. Perdi et C. Darmouni), Paris, 1 er éd, Payot, 1979, p. 22-23.

(2) Bronckart (J.p.), théories du langage, Bruxelles, 2 ème éd, Mardaga, 1977, p. 22-30.

تستخدم بها هذه الكفاءة على مستوى الأداء اللغوي. إذن، ما دام أن الهدف الرئيسي لهذا الاتجاه يتجلى في محاولة التأكد من الواقع السيكولوجي للنموذج اللساني التوليدي، فنحن نعلم أن الموضوع الأساسي لهذا النموذج هو تبيان الخاصية الإبداعية لسلوك المتكلم، وهي الخاصية التي أهملتها الاتجاهات البنيوية والسلوكية. وهكذا فإن موضوع اللغة الذي كان يتخذ عند بعض البنيويين وبعض السلوكيين كظاهرة محسوسة تتركب من عدة وحدات سطحية وفي مقدمتها الكلمات والتراكيب، أصبح يمثل عند تشومسكي (1972) الموضوع الصوري الذي يشترط على مستوى تحليل البنى السطحية (السلوكات اللغوية)، العودة إلى البنى العميقة المتمثلة في قواعد التوليد[1].

لتوضيح هذه المسألة، نشير إلى أن تشومسكي (1972) يميز في نموذجه التوليدي بين مستويين اثنين. يتعلق أولهما بقواعد الاستكتاب التي تتولد عنها سلاسل الصيغ التامة. ويرتبط ثانيهما بقواعد التحويل التي تلعب الدور الرئيسي في تحديد البنى السطحية. وإذا كانت قواعد المستوى الأول تعبر عن شبكة التداخل بين أجزاء الخطاب نظراً لاستقلالها عن السياق، فإن قواعد المستوى الثاني، وبفعل ارتباطها بالسياق، غالباً ما تساعد على تحديد الكفاءة الإبداعية للمتكلم.

إذن، يلاحظ أن النموذج الأول للنحو التوليدي يشكل الإطار التركيبي الذي تتموضع داخله عمليات توليد الخطاب. وهذه مسألة يؤكد عليها تشومسكي نفسه؛ إذ إنه سيحاول فيما بعد تعويض هذا القصور بإضافة المكونات الصواتية والدلالية إلى المكون التركيبي. وإن هذا التعديل سيؤدي إلى إحداث تغييرات واضحة في نموذجه الأصلي، حيث إن القواعد التحويلية ستفقد أهميتها السيكولوجية، كما أن الإطار التركيبي العميق سيصبح تركيبياً - دلالياً[2]. وعلى هذا الأساس، يمكن القول إن النموذج اللساني الذي وضعه تشومسكي، يركز بالدرجة الأولى على كفاءة المتكلم، بمعنى على قدرته الذاتية لإنتاج الملفوظات وفهمها. وبالتالي فإن إغفاله لبعض العوامل غير اللسانية من النمط التشريحي والفيزيولوجي والسيكولوجي، هو الذي أدى به إلى الوقوف عند حدود الكفاءة عوض توظيف هذه الأخيرة في وصف الأداء اللغوي وتحليله.

وهناك أخيراً مرحلة التركيز على الأداء اللساني التي يبدو من بعض مواصفاتها أن

---

(1) Bronckart (J.P), Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant, Bruxelles, 1 er éd, Mardaga, 1976, p. 7-8.

(2) Costermans (J), Psychologie du langage, Bruxelles, 1 er éd, Mardaga, 1980, p. 124-125.

السيكولسانيين المتأثرين بالنموذج التوليدي، قد عكسوا المعادلة التي صاغها تشومسكي (1972). فعوض الانطلاق من الكفاءة اللسانية لبناء النموذج الأدائي للمتكلم، فضلوا الاستناد إلى المعطيات السيكولسانية للأداء قصد تثبيت نموذج حقيقي للكفاءة اللسانية. وقد تمثل أسلوبهم الميثودولوجي في طريقتين اثنتين: أولاهما تزامنية Synchronique تركز على النشاط اللغوي عند الراشد، وثانيتهما تعاقبية diachronique تهتم بظاهرة الاكتساب اللغوي عند الطفل.

الواقع أن الاتجاه، الذي يمثل الإطار الحقيقي للتعامل المتبادل بين السيكولوجيين واللسانيين، يشكل حالياً الموجة الثالثة لعلم النفس اللساني. وهي الموجة التي تتداخل فيها جميع التصورات المتأثرة بأعمال بياجي حول الاكتساب اللغوي وأعمال تشومسكي عن النحو التوليدي. ويمكن اختصار هذه التصورات في أطروحتين رئيسيتين. تتجلى أولاهما في الأعمال السيكولسانية لأنصار النظرية التوليدية أمثال: مكنيل D. MC Neil وفودور A. Fodor وجاريت F. Garrett. مؤدى هذه الأطروحة هو أن التعارض بين البنية السطحية والبنية العميقة للجملة، بمعنى أن ارتفاع عدد التحولات اللازمة لتوليد الجملة، يؤدي حتماً إلى الرفع من درجة التعقيد في الآلية الأدائية، وبالتالي إلى صعوبة فهم الجملة وإنتاجها. وقد استلزم التحقق من مضامين هذه الأطروحة إنجاز عدة أعمال، وفي مقدمتها الدراسات التجريبية التي خصصها مككين P.MC Kean وميلرA. Miller وسفين H. Savin لتحليل صعوبات تذكر الجمل البسيطة والمركبة وفهمها. ومن أهم النتائج التي تؤكد عليها هذه الدراسات عدم التطابق بين التعقيد التحويلي والتعقيد الأدائي، حيث أن الأداء اللغوي يشترط أساساً مدى إدراك المتكلم لخصائص الوضعية التي يرتبط بهاالملفوظ أكثر من مدى إدراكه للتعقيد التحويلي لهذا الملفوظ. أمام ما يشبه هذه النتيجة غيرالمشجعة، تبنى أنصار هذه الأطروحة مواقف متضاربة. فهناك من سلك موقف المدافع عن تناول الظواهر الأدائية بناء على تعقد البنية العميقة كما يتجلى ذلك عند فودور وجاريت. وهناك من فضل الدفاع عن دراسة آلية الأداء بالاعتماد على التحليل البنيوي للبنية السطحية كما يظهر ذلك عند إينجف V.Yngve وجونسون F.Johnson. وهناك من ذهب إلى التمسك بفكرة المزاوجة بين نماذج الكفاءة ونماذج الأداء كما يتجلى ذلك عند واصون C.Wason ومكنيل D.MC Neil. ويشكل هذا الموقف الأخير، الاتجاه الأكثر تداولاً في الدراسات السيكولسانية المعاصرة[1].

أما الأطروحة الثانية فتتجلى في أعمال سنكلير H.Sinclair وفريروE.Ferreiro وبرونكار

---

(1) Bronckart (J.P), op. cit, p. 9-11.

J.P. Bronckart التي استلهمت أطرها النظرية والمنهجية من بعض الاتجاهات السيكولوجية واللسانية، وفي مقدمتها نظرية الاكتساب اللغوي عند بياجي والنظرية التوليدية عند تشكومسكي ونظرية نحو الأحوال عند فيلمور. ويتلخص مضمون هذه الأطروحة في التمييز داخل اللغة بين الميادين التي يرتبط فيها تحليل آليات الاكتساب بالنمو الإجرائي للمتكلم، والميادين التي يرتبط فيها تحليل هذه الآليات بالنمو اللساني.

وفي هذا الصدد توضح أبحاث سنكلير (1976) أن الطفل لا يعبر بشكل صحيح عن الوحدات المعجمية الفرعية الخاصة بالعوامل المنطقية الأساسية (أكثر وأقل على سبيل المثال)، إلا بعد توفره على التصورات المعرفية المطابقة لها. بمعنى أن اكتساب الطفل لهذه الوحدات اللسانية، يستوجب بالضرورة الاستناد إلى نموه الاجرائي، رغم أن هذا الاستناد قد لا يكفي أحياناً في تحليل البنى الصرفية ـ التركيبية وطريقة اكتسابها من لدن الطفل[1]. فكثيرة هي الأبحاث التي تؤكد على الصعوبات التي يواجهها الطفل أثناء اكتسابه لبعض البنى الصرفية ـ التركيبية. ويرجع سبب ذلك إلى تنوع عدد هذه البنى وتباين تراكيبها، وبالتالي تنوع المعاني التي تستلزمها[2].

وتبعاً لما تشير إليه نتائج بعض الدراسات السيكولوجية المقارنة، فإن هذه التغيرات البنيوية غالباً ما ترافقها تحولات في نظام الاكتساب عند الطفل. فإذا كان النمو المعرفي ينفرد بدرجة من الكونية والاستقلالية النسبية عن «النموذج الثقافي» المقدم للطفل، فإن النمو اللغوي يخضع على العكس من ذلك إلى النموذج اللغوي الأصلي، وبالتالي فإن المشكل المطروح، هو مشكل النموذج اللغوي الذي يجب اعتماده في الاكتساب اللغوي عند الطفل. وتشكل الأبحاث السيكولسانية الحالية المثال الواضح على ضرورة بناء هذا النموذج، خاصة وأن نتائج هذه الأبحاث أضحت تشكل المادة الرئيسية في تحديد مراحل اكتساب البنى التركيبية في بعض اللغات، وفي مقدمتها اللغتين الانجليزية والفرنسية[3].

والواقع أن إضافة المعطيات المستقاة من تحليل طرق المحاولة والخطأ التي يسلكها

---

(1) Sinclair (H), «Recherches en psycholinguistique génétique», Archives de psychologie, 1976, 44, p. 157-175.

(2) Bronckart (J.P): Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant, Bruxelles, 1 er éd, Mardaga, 1976, p. 12.

(3) Sinclair (H), «Etudes Comparatives», ap. genèse de la parole, Paris, 1 er éd, P.U.F, 1977, p. 247-257.

الطفل خلال مراحل اكتساب هذه البنى إلى المعطيات المستخلصة من الدراسات المقارنة، هي التي ستسمح من جهة بتعيين الاستراتيجيات الكونية اللازمة للاكتساب اللغوي، ومن جهة أخرى تحديد التعقيد الإجرائي لهذه البنية التركيبية أو تلك. والحقيقة أن هذه الاستراتيجيات هي بالتحديد استراتيجيات معرفية لا تختلف عن تلك التي حددها بياجي (1975) سوى في بعض الخصائص المحدودة[1].

نستنتج من هذا التمهيد أن الاتجاه السيكولساني، الذي ترجع انطلاقته الفعلية إلى أوائل الخمسينات من هذا القرن، قد عرف ثلاث مراحل رئيسية. تمحورت الأولى حول عمليات التواصل اللغوي، وتمركزت الثانية على الجانب الإبداعي في سلوك المتكلم، وأما الثالثة فهي التي تتمثل حالياً في بعض الأعمال السيكولسانية التي تسعى إلى تحديد مراحل الاكتساب اللغوي وعوامله وآلياته. وبما أن الإطار المرجعي لهذا الفصل يندرج ضمن هذه المرحلة الأخيرة، فإن اهتمامنا سينصب بالخصوص على التطرق بالعرض والتحليل إلى أهم الخلاصات التي انتهت إليها هذه الأعمال، وذلك من خلال الاعتماد على اتجاهين اثنين: أولهما معرفي وثانيهما أمبريقي.

أولا: التناول المعرفي للتمثلات الدلالية:

رغم أن اهتمام علماء النفس لا ينصب أساساً على الكفاءة اللسانية، بل على كيفية الأداء اللساني للمتكلم وما يستلزمه هذا الأداء من متغيرات تخص الفرد وأوضاع الكلام، إلا أن تأثير اللسانيات في تناول هؤلاء لموضوع اللغة أضحى يشكل واقعة مثبتة. وتتجلى بصمات هذا التأثير في ثلاثة ميادين من البحث، يتعلق أولها بنشاط الذاكرة الدلالية، ويرتبط ثانيها بتحليل المكونات الدلالية، في حين أن ثالثها يهم الاكتساب اللغوي عند الطفل.

1 ـ نماذج نشاط الذاكرة الدلالية:

تسعى هذه النماذج إلى التعريف بنشاط الذاكرة الدلالية La mémoire sémantique ودورها في فهم الملفوظات وإنتاجها. وبدون الدخول هنا في متاهات ذكر مجمل التفاصيل المتعلقة بهذه النماذج، إذ إن ملخصات عن أهمها قد تضمنتها كتابات إرليك S. Ehrlich (1975) وديبوى D. Dubois (1975) ودنهيير G. Denhière (1975) وريكاطو (1976)

[1] Bronckart (J.P), Sinclair (H), «Les débuts de la fonction symbolique», Archives de psychologie, 1972, 41, p: 187-190.

M. Ricateau، فقد فضلنا الإبقاء على تلك التي اعتمدت الجملة كوحدة أساسية واتخذت التمثل الدلالي لبعض الأفعال كمحور رئيسي لتحليلاتها.

1.1 ـ النماذج الإعلامية:

تتلخص الفكرة الأساسية لهذه النماذج في إمكانية تفكيك القضية أو الجملة أو الكلمة إلى عناصرها الأولية أو ما يصطلح عليه في الميدان اللساني بالمكونات أو السمات أو العلامات.

1.1.1 ـ نموذج نورمن وريملهارت:

تتحدد المكونات الأولية بناء على المعايير السيكولوجية التالية:

ـ تسمح للمتكلم باختزان الخبر المعين في ذاكرته.

ـ توجد في مقابل الملفوظات ذات الدلالة الموحدة التمثلات الدلالية نفسها.

ـ توضح التمثلات الدلالية الفروق في المعاني بين الألفاظ.

ـ إن التمثل الدلالي المعين لا يكون أبداً مغلقاً، فهو قابل باستمرار للربط مع تمثل دلالي آخر.

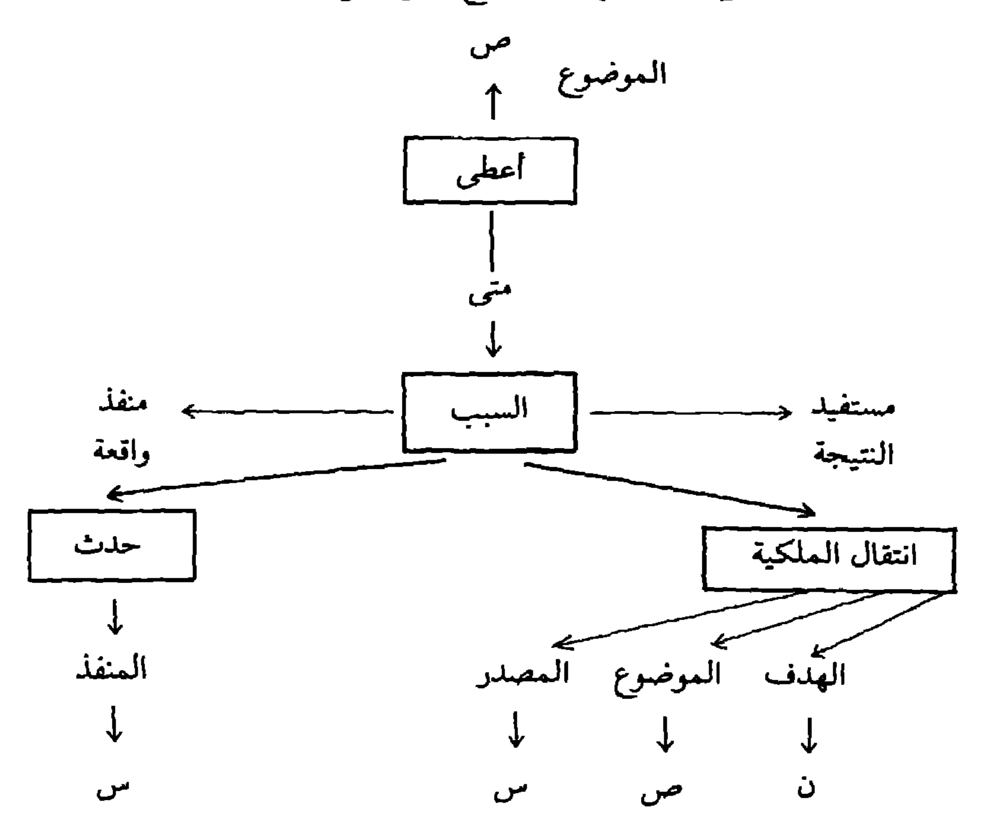
ـ إن قوة النسق التمثلي وضعفه يعطيان صورة عن قوة الأداءات الإنسانية وضعفها.

تبعاً لهذا التحديد توصل نورمن D. Norman وريملهارت E. Rumelhart (1975) إلى صياغة أربع فئات من المكونات الأولية. وهي تقابل على التوالي: الحالة التي يصفها الفعل (مثل: المكان، امتلاك موضوع ما)، وتغير هذه الحالة (مثل: تحويل امتلاك الموضوع)، ثم أسباب عمل الفعل وأخيراً عمل الفعل في حد ذاته. وتشكل هذه الفئة الأخيرة التي تتعلق بعمل الفعل داخل وضعية معينة، الفئة الأقل حظاً من البحث والتقصي[1]. وكمثال على ذلك نورد هذه الخطاطة التي ذهب فيها جنتنر D. Gentner (1975) إلى تحليل فعل (أعطى) بناء على مكونات هذا النموذج:

---

(1) Denhière (G). «Mémoire sémantique, Conceptuelle ou lexical», ap. J.F. le Ny, «Problème de sémantique psychologique», langages, 1975, 40, p: 52-56.





إذا كان التشخيص العام لعمل الفعل ينبني في هذه الخطاطة على الفرع (واقعة والمكون (حدث)، فإن عمل فعل (أعطى)، وتبعاً لهوية المنفذ والمستفيد وطبيعة الموضوع، لا يتم بالطريقة نفسها؛ إذ إن الأم قد تعطي قطعة حلوى لابنها بوضعها في يده، بينما أن عاشق الفن قد يعطي النقود للفنان بإيداعها على حسابه في البنك.

وإذا كان الفرع (نتيجة) يشخص حالة الفعل وتغيرها، حيث إن الموضوع (ص) الذي كان في ملكية الفرد (س) قبل عمل الفعل أصبح بعد ذلك في ملكية الفرد (ن)، فإن المكون (سبب) هو الذي يحيل إلى مصدر الفعل، بمعنى قصدية المنفذ أو واقعة معينة. . . إلخ . ومما يلاحظ هنا هو أن مفهومي : المنفذ Agent والمستفيد Bénéficiaire تمت استعارتهما من نحو الأحوال عند فيلمور C.J. Fillmore (1968)[1].

(1) Norman (D.A), Rumelhart (D.E), Explorations in cognition, ap. J. Caron, Précis de psycholinguistique, Paris, 1 er éd, P.U.F, 1989, P. 109-111.

2.1.1 ـ نموذج شانك

يعتمد هذا النموذج على مستويين من التحليل: مستوى الملفوظ المرموز داخل البنية التركيبية والمستوى التصوري الذي سنهتم به هنا. وفي نظر شانك R.C. Schank (1973) هناك ثلاثة أصناف من المفاهيم، هي التي تساعد على تبيان معاني الملفوظ المعين[1]:

1) المفاهيم الإسمية: Concepts nominaux: تتجلى في الأشياء التي يمكن التفكير فيها أو فهمها بدون أي اعتماد على مفاهيم أخرى. وتشكل الصور التي تغرسها في ذهن المتكلم عن العالم الواقعي أهم مميزاتها. فهي تحيل إلى أشياء عامة مثل (رجل ـ مدينة) أو خاصة مثل (علي ـ فاس).

2) العمل action: يتمثل في كل ما يمكن لمفهوم إسمي (حي) أن يفعله. وهناك في نظر شانك (1973) عدد لا نهائي من الأفعال الأصلية التي يمكن اختصارها في أربعة عشر فعلاً من قبيل: حرك، أخذ، دفع التي تستخدم أساساً لوصف العالم المادي. وتشترك هذه الأفعال في عدد من الحالات المماثلة لحالات فيلمور (1968) وفي مقدمتها: الموضوع والمستفيد والأداة.

3) المحورات modificateurs: تتلخص في مفاهيم الصفات والظروف ذات المعنى غير المستقل عن المفاهيم الإسمية أو المفاهيم الفعلية.

إذا كانت هذه المفاهيم وعلاقاتها التصورية تشكل العناصر الرئيسية في أي تمثل للملفوظ، فإن شانك (1973) يصر على الفائدة المنهجية لأسلوب التمييز داخل التمثلات الدلالية للأفعال بين عمل الفعل وحالته النهائية. ويعني هذا أن الفعل المعين يمكنه أن يشير في آن واحد إلى العمل نفسه أو إلى سلسلة من الأعمال تبعاً للوضعيات المختلفة. فالحالة النهائية التي يعبر عنها فعل (قتل) تتمثل بالتأكيد في عملية الموت، رغم أن هذه الحالة يمكنها أن تشكل نتيجة لعدد كبير من الأفعال.

إذن، يلاحظ مما تقدم أن نموذج شانك (1973) ينبني على المسلمة القائلة بأن الفهم الصحيح للملفوظ يستوجب المعرفة الكاملة لمعاني أجزائه (كلماته).

فالتمثل الدلالي للكلمة يلعب دوراً أساسياً في ترجمة الملفوظ أو صورنته. وهو يقوم بهذا الدور بناء على خصائصه الجوهرية وخصائص الكلمات الأخرى ذات المكانة المحددة في الجملة. فعلى سبيل المثال، إن مكانة كلمة «مقهى» في الملفوظ «لقد

(1) Ibid, p. 111-112.

مشيت حتى المقهى» تتحدد بالخصائص التالية: (مقهى = مكان) و (مشيت حتى = تحرك في اتجاه مكان). لكن ماذا يحدث حينما لا يكون المتكلم على معرفة تامة بمعاني بعض الكلمات؟.

في الواقع أن شانك لم يفحص مثل هذا الاحتمال الذي تصبح معه عملية فهم أي ملفوظ إما عملية مستحيلة وإما عملية غير تامة. إلا أن نتائج بعض الدراسات تقول بإمكانية فهم جميع الجمل، وخاصة حينما تتجاوز نسبة كلماتها المعروفة من لدن المتكلم نسبة كلماتها الغامضة[1].

بشكل عام، يمكن التساؤل هنا عما إذا كانت الصورنة التي يصفها شانك (1973) تشكل بالفعل الأسلوب الملائم لعملية فهم الملفوظات. الحقيقة أن الأمر ليس هو كذلك، إذ إن المتكلم وبالإضافة إلى عامل الصورنة والتجريد، يمكنه أن يعين مراجع محددة، وأن يبرمج أفعالاً معينة وأن ينشيء تمثلات مجازية تتطابق مع دلالات الملفوظات. وبما أن الصورنة لا تشكل سوى مرحلة من مراحل عملية الفهم، فمن حقنا أن نتساءل عن مدى ضرورتها بالنسبة لظاهرة الفهم عند الأطفال. يبدو أن أغلب الباحثين المهتمين حالياً بهذه الظاهرة عند الراشد يتبنون فكرة ضرورة ربط عملية فهم الملفوظ المعين ببلورة تمثلات تحليلية لها أهميتها في تنظيم التمثلات الدلالية المعجمية. وبما أن الطابع الغالب على هذه التمثلات عند الأطفال هو طابع الكلية والشمولية، فإن هذا يمنعهم من معالجة صورنات مثل تلك التي وصفها شانك (1973). فهم في أغلب الحالات يبقون عند مستوى الفهم السطحي الذي لا تتجاوز فيه العلاقات بين المفاهيم حدود التكون الأولي[2].

3.1.1 - نموذج وينوغراد

إن معرفة معاني كلمات الملفوظ لا تكفي في نظر وينوغراد T. Winograd (1972) في فهم دلالة هذا الملفوظ؛ إذ لا بد أيضاً من معرفة تامة بخصائص الموضوعات والأفعال التي ينطوي عليها هذا الملفوظ. وهكذا فإن الخاصية الأساسية لهذا النموذج تتجلى في ما يحققه من علاقات بين النشاطات اللغوية والنشاطات الإدراكية والحركية. فأسلوبه المنهجي يتلخص في تقديم أوامر لفظية إلى الحاسوب، مثل: «ضع الهرم الأزرق فوق الدائرة»، وما على هذا الجهاز إلا أن يقوم بتنفيذها تبعاً لما يختزنه من معلومات[3].

(1) Ehrlich (S), Coussaert (A), Coirier (P), «Connaissance des mots et Compréhension des phrases», Revue française de pédagogie, 1976, 34, p. 16-31.

(2) Bramaud du Boucheron (G), la mémoire sémantique de l'enfant, Paris, 1 er éd, P.U.F. 1981, p. 245.

(3) Ibid, p. 246.

وإذا كانت المعارف الخاصة بالعالم، تحظى بمكانة مهمة في هذا النموذج، فإن اعتماده اللامشروط على الحاسوب في طرح الأسئلة واستخلاص النتائج، قد يثير لدى الباحث عدة استفسارات من قبيل: ماذا يحدث حينما تبدو تمثلات الأفعال والموضوعات كلية أو ناقصة؟ وبالتالي ماذا يحدث عندما نجد أن الطفل غالباً ما يتمثل دلالة فعل ما دون أن يتمثل صيغه الكاملة؟

وعلى هذا الأساس فإذا كان التمثل الناقص للفعل يؤدي في نظر وينوغراد (1972) إلى استحالة عملية الفهم بدعوى أن الحاسوب يطلب معلومات إضافية أو يصرح بتعذر فهم الجمل الغامضة، فإن الأمر لا يتعلق هنا بالغموض التركيبي أو المعجمي فقط، بل هناك غموض تداولي أيضاً. فعبارة «الهرم الأزرق» تصبح غامضة بمجرد وجود عدد من «الأهرام الزرقاء» فوق الطاولة.

وإذا كان من حسن حظ الطفل أنه لا يوضح كل هذه الغوامض، فهل هذا يعني قناعته بترجمة معرفية غير دقيقة للملفوظ؟ وفي هذه الحالة تصبح خصائص هذه الترجمة متناقضة مع ما ذهب إليه حاسوب وينوغراد، أم أن الطفل يقوم هنا بترجمة دقيقة دون أن يكون على وعي بأن ترجمات أخرى واردة وممكنة؟ وفي هذه الحالة سيتجلى الاختلاف بينه وبين حاسوب وينوغراد في نوعية المعارف الخارج - لسانية التي يوظفها أثناء عمليات الفهم[1].

4.1.1 - المظاهر التكوينية للنماذج الإعلامية:

يتضح من النماذج السابقة أن تحديد الذاكرة الدلالية قد تم بصورة معيارية، وذلك بفعل الاعتماد من جهة على الوحدات الدلالية الكونية المحددة بشكل نهائي، والتخلي من جهة أخرى عن المظاهر الأساسية للنشاط اللغوي وفي مقدمتها مقاصد المتحدث وردود أفعال المستمع. فإذا كان التنظيم الداخلي للحقل الدلالي المعين هو تنظيم تراتبي يتضمن عدة مستويات، حيث إن فعل (اشترى) يساوي على سبيل المثال إلى فعل (أخذ) الموضوع + فعل (أعطى) النقود، وفعل (استأجر) يساوي إلى فعل (اشترى) + احتفظ بالموضوع لمدة معينة فقط، فهذا يعني أن انبناء التمثلات الدلالية عند الأطفال يتم وفق هذا الانضمام التدريجي للمكونات الأولية. وقد لاحظنا أن هذا المنظور يحظى بأهمية قصوى في النماذج السابقة، وبشكل أساسي في نموذج نورمن وريملهارت (1975)، حيث إن جنتنر (1975) نفسه قد وظفه في إحدى تجاربه عن معرفة الأطفال لأفعال انتقال

(1) Winograd (T), «Understanding natural language», ap. J. Costermans, psychologie du langage, Bruxelles, 1 er éd, Mardaga, 1980, p. 70-71.

الملكية، وهي التجربة التي سنتوقف عند بعض نتائجها في الفصل اللاحق.

إذن، بفعل الاستناد إلى هذا المنظور، جاءت النتائج التكوينية للنماذج الإعلامية شبه متطابقة، حيث إن التمثل الدلالي للكلمة المعينة لا يمكن الأخذ به في هذه النماذج إلا في الوقت الذي ينطوي فيه على مكونات أولية يفترضها الباحث. وهذا ما حاول شانك (1973) التعبير عنه من خلال افتراضه بأن البنى الأولى المثبتة عند أطفال السنتين تظهر بمظهر المجموعات التجريبية المتسقة الناتجة عن اكتسابات هؤلاء وتجاربهم الشخصية[1].

1 - 2: النماذج القضوية:

يتلخص هدف النماذج القضوية Modèles propositionnels في التعريف بعدد من المعطيات التجريبية المستخلصة في مجال التعلم اللفظي. وفي نظر كينتش (1974) W. Kintsch يمكن التمييز هنا بين جانبين اثنين[2].

فهناك أولاً المكون المعجمي الذي تشبه وظيفته وظيفة قاموس معين، وخاصة على مستوى الدور الذي يلعبه في تحديد المداخل المعجمية. بمعنى دوره في التعريف بهذه المداخل على شكل لائحة من السمات التي يصنفها كينتش (1974) إلى مجموعتين كبيرتين. تتعلق أولاهما بالسمات المعجمية للكلمات الموصولة بالكلمة الأصلية عن طريق علاقات الترادف والتضاد والانتماء والتعليق... إلخ. وترتبط ثانيتهما بالسمات التجميعية التي تساعد على تعيين أصناف الكلمات التي يمكن للكلمة الأصلية أن تدخل معها في النسق؛ وبالتالي على تقديم المعلومات اللازمة عن الخصائص التركيبية والسياقية للكلمة. وفي هذا الإطار يقترح كينتش (1974) عدة أساليب لتمثيل المعلومات التي يقدمها المكون المعجمي، وفي مقدمتها الأسلوب القائل بوضع لائحة من الجمل المقرونة بروابط أو فواصل عازلة في مقابل كل مدخل معجمي. إلا أنه ومهما يكن أسلوب التمثيل المعتمد، فإن النتيجة هي أن المكون المعجمي هو الذي يقدم للباحث معطيات عن الخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية للكلمة المعينة.

وهناك ثانياً نظام القواعد الاستدلالية الذي يتحكم في المكون المعجمي، حيث إن فئة من هذه القواعد تقوم بدور محو الأخبار المطنبة، وفئة أخرى تقوم بدور توليد قضايا

---

(1) Caron (J), Précis de psycholinguistique, Paris, 1 er éd, P.U.F., 1989 p. 112-113.

(2) Kintsch (W), the représentation of meaning in mémory, ap. J. Caron, op. cit, p. 97-98.

جديدة أو قضايا سبق نسيانها. فإذا افترضنا بالنسبة لكلمة «وردة» أن لائحة الوصف الدلالي تتضمن القضية التالية: (زهرة، وردة)، وأن القضية بالنسبة لكلمة «زهرة» هي: (نبات، زهرة)، فليس من الضروري حسب كينتش (1974) الاحتفاظ بالقضية: (نبات، وردة) في اللائحة الوصفية لكلمة «وردة»؛ إذ إن كلمة «زهرة»،التي تندرج ضمن القضايا المحددة لكلمة «وردة» هي التي تترجم الخبر الدلالي المتعلق بهذه الأخيرة.

تبعاً لهذا التحديد، يبدو أن النموذج الذي اعتمده كينتش (1974) كأسلوب لتحليل الكلمات والملفوظات، هو مستمد أساساً من نحو الأحوال الذي وضعه فيلمور (1968). وهكذا فالملاحظ أن تعريفات الألفاظ المعجمية تتم بواسطة لائحة من القضايا المرتبة القائمة أساساً على مسند وحجج كثيرة، حيث إن كل حجة تدخل في علاقة للحالة مع المسند. وقد ذهب كينتش (1974) إلى مواجهة هذا الأسلوب بأسلوب آخر يتجلى في تفكيك هذه القضايا إلى سمات دلالية. وتمثل لائحة القضايا التالية المدخل المعجمي لفعل (طها)[1].

1 - (طها، منفذ إنساني (م)، موضوع (ع)، مكان (ن): فرن أو شمس).

2 - (يستلزم، حرارة، ع، أداة (أ): جهاز تدفئة).

3 - (يَبَّسَ، (ع)، (أ)).

4 - (طها، م: خباز، ع: خبز، ن: فرن).

5 - (طها، م: طباخ، ع: طعام، ن: فرن).

6 - (طها، م: عامل، ع: اجرَّات، ن: فرن أو شمس).

7 - (طها، م: فخَّاريٌّ، ع: أواني، ن: فرن).

ولقد حاول كينتش التحقق من صدق فرضيات نموذجه في ثلاث تجارب أساسية[2].

اتضح من نتائج الأولى أن التعرف على الجمل الصحيحة والمتداولة يتم بسرعة تتجاوز سرعة التعرف على الجمل الخاطئة والممكنة. وظهر من نتائج الثانية أن الراشد

---

(1) Bernicot (J), Le développement des représentations sémantiques d'actions, Poitiers, thèse de 3 ème Cycle, C.N.R.S. 797, 1979, p. 25-26.

(2) Ricateau (M), Mémoire sémantique et mémoire a long terme, Paris, monographies françaises de psychologie, nº 36, C.N.R.S., 1976, p. 31-32.

يفهم الجمل الناقصة أو الصامتة مثل «الحلوى جاهزة»، حيث يستدل على المعلومات الناقصة من قبيل «في الفرن. . . إن شخصاً ما قد أعدها. . . إلخ». وتبين من نتائج التجربة الثالثة أن الوقت المستغرق في قراءة جملة ما يرتفع مع ارتفاع عدد القضايا التي تتضمنها.

وإذا كانت نتائج هذه التجارب تتجاوب مع الواقع السيكولوجي للقضية وحججها، فإن كينتش لم يبرهن على مدى تعارضها مع الألفاظ المعجمية المفككة إلى سمات دلالية. وبالتالي فإن الغياب الواضح للمعلومات اللازمة عن طبيعة العلاقات بين القضايا وعن كيفية تنظيمها، لا يسمح بأي استنتاج عن المضامين التكوينية للتمثلات الدلالية الواردة في هذا النموذج.

2 ـ تحليل المكونات الدلالية:

إذا كان المقصود بالتحليلات المكونية Les analyses componentielles، تلك المجموعة من الأساليب المنهجية التي بلورها بعض الأنتربولوجيين الأمريكيين أمثال: لونزبوري Lounsbury و ولاس Wallace وهامل Hammel، لدراسة قضايا دلالية أهمها: الضمائر Les pronoms وألفاظ القرابة Les termes de parenté، فإن ما يجب التنبيه إليه هو أن استثمار هذه الأساليب أصبح ومنذ أواسط الستينات من هذا القرن قائم الذات في الميادين اللسانية والسيكولوجية.

وهكذا فنحن نعلم أن بعض اللسانيين الأوروبيين أمثال: جريماس Greimas وبريطو Prieto وكوسريو Coseriu قد اعتمدوا على هذه الأساليب في عدد من الدراسات التركيبية والدلالية[1]. وكما نعلم، وهذا ما سنركز عليه في الفقرة اللاحقة، أن سيكولوجيين أمثال: فيلونبوم Fillenbaum وربوبورط Rapoport وبندكس Bendix وأزجود Osgood وميلر Miller قد استخدموا هذه الأساليب في تحليل دلالات بعض الأفعال[2].

وقبل الحديث عن فرضيات هذه التحليلات وتقنياتها التجريبية، نرى ضرورة التعريف أولاً ببعض خصائصها العامة. وفي الواقع أن الغاية القصوى لهذه التحليلات تتمثل في التصنيف المحكم للوحدات المعجمية تبعاً لمضامينها. أو بعبارة أوضح إن غايتها تتجلى في التنسيق الدقيق لمكونات هذا الحقل المعجمي أو ذاك تبعاً لعلاقات: التضمن inclusion والتقاطع intersection والانفصال disjonction، وفي التحديد الصوري

(1) Lyons (J). Eléments de sémantiques, Paris, 1 er éd, larouse, 1978, p. 258-260.
(2) Caron (J). Précis de psycholinguistique, Paris, 1 er éd, P.U.F, 1989, p. 93-96.

المضبوط لمفاهيم: الترادف synonymie والاشتراك polysémie والتجانس homonymie والتضاد autonymie . . . إلخ. ويستلزم تحقيق هذه الغاية المرور بعدة خطوات يختصرها برندونر (1982) في النقط التالية[1].

- تحديد مجموعة الوحدات المراد تنظيمها، بمعنى تلك الوحدات الصغرى التي تقابلها مدلولات تامة.

- الاحتفاظ بالوحدات المتقاربة دلالياً، بمعنى الوحدات ذات الخصائص الذاتية المشتركة.

- الحصول في النهاية على الحقل الدلالي الذي تندرج ضمنه هذه الوحدات.

ويمكن توضيح أهمية هذه الخطوات من خلال المثالين الآتيين:

المثال الأول: في دراسة حول دلالة فعل (قتل)، ذهب مككولي (1971) إلى الافتراض بأن هذا الفعل يمكن تفكيكه إلى كيانين معجميين فرعيين: (سبَّبَ) و(مات)، حيث يمكن تفكيك (مات) إلى [أصبح] [ميتاً]، و[مَيِّتُ] يمكن تفكيكه إلى [غير] [حي]، وبالتالي تصبح المعادلة على النحو الآتي[2]:

قتل = [سبَّبَ، [[أصبح]]، [[غير]]، [[حي]]].

المثال الثاني: في حديثه عن التحليل المفهومي، يسوق برندونر (1982) المثال التالي عن الحقل الدلالي لأفعال الإدراك: (أدرك، رأى، أحس، سمع، عاين، شم، مس، ذاق، أصغى. . .)[3]. فالتحليل المفهومي لهذه المجموعة من الأفعال، يستدعي تحليل كل فعل إلى السمات الدلالية الملازمة له؛ إذ إن هذا الأسلوب هو الذي سيوضح الفروق الدقيقة بين محتوياتها ومدلولاتها.

فالمقارنة مثلاً بين أزواج الأفعال: رأى/ عاين وسمع/ أصغى هي التي يمكنها أن تبين دلالة هذه الفروق، حيث إن الفعل الثاني لكل زوج يدل على فعل تلقائي غير قصدي، في حين أن الفعل الأول لكل زوج قد يكون تلقائياً وقد لا يكون، كما نجد ذلك على سبيل المثال في: «سمعت الضجيج» و«رفض أن يصغي إلي». وعلى أساس هذا التعارض يجب إضافة سمة (+ غير قصدي أو لا إرادي) لفعلي: عاين وأصغى، وهي

(1) Berrendonner (A) et Autres, les voies du langage, Paris, 1er éd, Dunod, 1982, p. 41 – 42.

(2) Costermans (J), op. Cit, p. 71.

(3) Berrendonner (A), op. Cit, p. 41-43.

السمة غير الواردة بالنسبة لفعلي: رأى وسمع. وبالتالي يمكن تخصيص عناصر الحقل الدلالي لهذه الأفعال وفق الوحدات المعنوية الصغرى الآتية:

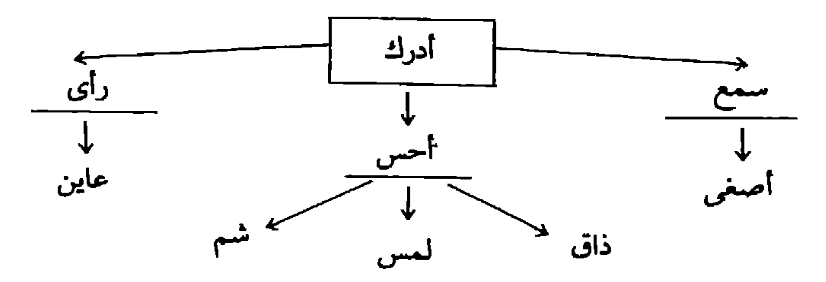
(1) معرفة محسوسة، (2) غير قصدية، (3) بالعينين، (4) بالأذنين.

(5) بحاسة أخرى، (6) بالأنف، (7) بالفم، (8) باللمس.

وبالاعتماد على هذه السمات نحصل على التوزيع التالي:

الأفعال	السمات التي تقابلها
أدرك	(1)
رأى	(1)، (3)
أحس	(1)، (5)
سمع	(1)، (4)
عاين	(1)، (2)، (3)
أصغى	(1)، (2)، (4)
شم	(1)، (2)، (5)، (6)
لمس	(1). (2)، (5)، (8)
ذاق	(1)، (2)، (5)، (7)

وتتجلى أهمية هذا التوزيع في كونه هو الذي يساعد على التصنيف النهائي لأفعال هذا الحقل، وبالتالي التخطيط البياني لعلاقات التضمن القائمة بين مختلف مآصل Sémèmes هذه الأفعال:



الملاحظ أن بنية الحقل الدلالي لهذه الأفعال يحكمها نوع من التنظيم، حيث يوجد في قمة الرسم الفعل الأصلي (أدرك) الذي نجده متضمناً في جميع الأفعال الأخرى. وكما أن فعل (أحس) يندرج هو الآخر ضمن الأفعال: (شم، ذاق ولمس).

تبعاً لهذا التوضيح، نتساءل الآن عن أهم الفرضيات والتقنيات الاختبارية التي توظفها هذه التحليلات. فمن حيث الفرضيات، فهي تتلخص في واقعتين اثنتين: مفاد أولاهما إمكانية تفكيك دلالة اللفظ إلى سمات أو وحدات معنوية صغرى. ومؤدى ثانيتهما أن تمثل اللفظ يشكل نتيجة لعلاقات معنوية صغرى. ومؤدى ثانيتهما أن تمثل اللفظ يشكل نتيجة للعلاقات الدلالية القائمة بين هذا اللفظ وألفاظ أخرى من الحقل الدلالي نفسه. ويعني هذا أن الوحدات المعنوية الصغرى، تتخذ في هاتين الفرضيتين أشكال السمات الواقعية. فهي التي تشخص العلاقات الدلالية المتعلقة بالمكونات المعجمية، وبالتالي تحديد الحقول الدلالية التي غالباً ما تكون مشروطة بمعايير التبويب المنطقي.

أما من حيث التقنيات الاختبارية، فهي تتلخص في أسلوبين اثنين: أولهما كتلي Analyse de grappes وثانيهما متعدد الأبعاد Analyse multi-dimentionnelle[1]. ونظراً لأهمية هذين الأسلوبين في التحليل الدلالي للألفاظ، وفي مقدمتها بعض الأفعال، سنعمل فيما يلي على التطرق إلى فعالية توظيفهما بالنسبة للحقول الدلالية لأفعال الملكية والحكم والحركة.

1.2 ـ أفعال الملكية:

يمكن اختصار الأعمال التجريبية التي اهتمت بتحديد الحقل الدلالي العام لأفعال انتقال الملكية (مثل: اشترى، باع، أخذ، أعطى، اقترض، أقرض، تاجر، بادل، اكترى. . . إلخ) في ثلاثة أبحاث رئيسية:

هناك أولاً البحث الذي أنجزه بندكس (1966) حول عشرة أفعال للملكية بالنسبة للغات الإنجليزية واليابانية والهندية. فبعد تطبيق اختبارين دلاليين، أحدهما للمقارنة والآخر للتفسير على عينة من الأطفال الممثلين لهذه اللغات الثلاث، تمكن الباحث من التحديد الدقيق للسمات الرئيسية لهذه الأفعال أهمها سمات: التلازم والنفي والعلاقة والسببية والنشاط والحالة والتحول والملكية وعدم الملكية وحالة الملكية والمكان والمالك.

وهي السمات التي يرى فيها بندكس (1966) الدليل القاطع على كونية مثل هذه البنى القاعدية المتحكمة في الحقل الدلالي العام لأفعال انتقال الملكية[2]. وهناك ثانياً البحث

---

(1) Costermans (J) et Pierat (B): «L'organisation subjective des adverbes indiquant une position sur l'axe du temps», Journal de psychologie normale et pathologique, 1978, p. 321-324.

(2) Bendix (E.H), Componential analysis of general vocabulary, ap. J. Bernicot, op. cit., p. 29.

الـذي فحص فيـه وكسلر D. Wexler (1970) تسعـة أفعـال من الأفعـال العشـرة التي درسهـا بندكس (1966) وقد تمثل الأسلوب القياسي المعتمـد في هذا البحث في خـطوتين اثنتين: تعلقت أولاهما بمطالبة المفحوص بتعيين الفعل الدخيل وسط الأفعال الثلاثة المقدمة إليه، وارتبطت ثانيتهما باستفسار المفحوص حول مدلول الموقفين التاليين[1]:

- «امتلاك الموضوع بعد فترة» ثم «افتقاد الموضوع».
- «امتلاك الموضوع قبل فترة» ثم «افتقاد الموضوع».

وتبعاً لأداءات المفحوصين، توصل الباحث إلى صياغة ثلاث مجموعات من الأفعال هي:

1) امتلك، احتفظ.
2) أحرز، أخذ، وجد، اقترض.
3) أعطى، أقرض، فقد.

وهناك ثالثاً البحث الذي اهتم فيـه كل من فلنبـوم وربوبـورط (1971) بدراسـة تسعة وعشرين فعلاً من أفعال الملكية. فبعـد تطبيقهمـا لعدة اختبـارات على عينة من الأطفـال، توصلا إلى تلخيص السمات الدلالية المستخلصة في أربعة محاور رئيسية[2]:

1) محور الاكتساب الذي يتضمن الأفعال: أحرز، أخذ، وجد.
2) محور التعامل الذي يتضمن الأفعال: أعطى، أقرض، فقد.
3) محور الملكية الذي يتضمن الأفعال: امتلك، احتفظ.
4) محور الاحتياج الذي يتضمن الأفعال: افتقر، احتاج، ابتغى.

ومما يلاحظ على الملامح العامة لهذه الأبحاث، هـذا النوع من التـطابق شبه التـام الذي يسود نتائجها. وقـد يكون السبب في ذلـك، وخاصـة بالنسبـة لنتائـج البحثين الثاني والثـالث، هو الاهتمـام الرئيسي بتحـديد التنـظيم الذي يحكم هـذه الأفعال داخـل حقلها الدلالي.

2.2 ـ أفعال الحكم:

تتلخص الأعمال التجريبية التي اهتمت بتحديد الحقل الدلالي العام لأفعـال الحكم (مثل: اتهم، وبخ، عاقب، سامح، أمر، قبل، أهان، برر، منح، مدح، انتقد، أنّب. . .

---

(1) Bernicot (J), op. cit, p. 29.

(2) Fillenbum (S), Rapoport (A), structure in the subjective lexicon, ap. J. Caron, op. cit, p. 95.

إلخ) في دراستين اثنتين:

تمثلت أولاهما في البحث الذي حلل فيه أوزجود (1970) حوالي مائة فعل كلها تعبر عن العلاقات بين الأفراد، وضمنها نجد عدداً مهماً من أفعال الحكم. وقد استند الباحث في تحليله لهذه الأفعال إلى إجراءين اثنين. ارتكز أولهما على التحديد القبلي للحقل الدلالي لهذه الأفعال في عشر سمات توجزها برنكوت (1979) كالآتي[1]:

الأفعال / السمات	سامح(*)	أمر	قبل	أهان
أخلاقي ـ لا أخلاقي	+	0	0	0
تسلطي ـ لا تسلطي	0	+	−	0
إرادي ـ مجهول	0	+	−	0
ترابطي ـ غير ترابطي	+	0	+	−
موجه ـ ارتكاسي	−	+	−	+
الأنا ـ الآخر	−	0	−	−
رئيس ـ مرؤوس	+	+	−	+
منته ـ غير منته	+	+	+	+
مستقبل ـ ماضي	−	0	−	−
متزن ـ عصبي	+	+	+	−

أما الإجراء الثاني فقد تجلى في الأسلوب القياسي الذي طبقه الباحث على عينة تضم عشرين راشداً. وهو عبارة عن اختبار لفظي يتكون من سلسلة من الجمل: بعضها مألوف، مثل: «أمر الضابط الجندي إقامة الحراسة»، وبعضها غير مألوف، مثل: «أمر الجندي الضابط إقامة الحراسة»، وبعضها ممكن، مثل: «أمر جندي جندياً آخر إقامة الحراسة».

وإذا كانت أداءات المفحوصين على هذا الاختبار تؤكد الطابع السيكولوجي للسمات العشر التي اختارها أوزجود (1970) بطريقة حدسية، فالحقيقة هي أن المعطيات المستخلصة لا تسمح باستنتاج أي تنظيم لهذه السمات. ويرجع سبب ذلك إلى كون أن المنظور الذي يتسلح به هذا الباحث هو بالدرجة الأولى منظور سلوكي. فالدلالة في هذا

(*) تشير العلامتان (+) و(−) إلى أن الفعل ينطوي على السمة في شكلها الموجب أو السالب، في حين أن العلامة (0) فهي تشير إلى عدم تخصيص الفعل بسمة من السمات.

(1) Bernicot (J), op. Cit, p. 30.

المنظور لا تتجاوز حدود المتغير الوسيط بين ملفوظ المتحدث (المثير) وسلوك المستمع (الاستجابة).

وتجلت الدراسة الثانية في البحث الذي خصصه كل من فلنبوم وروبوبورط (1971) لتحليل ثلاثين فعلاً من أفعال الحكم. فباعتمادهما على الأسلوب نفسه الذي اتبعاه في تحليل أفعال انتقال الملكية (الفقرة: 1.2)، حيث أجريا عدة اختبارات على عينة من الراشدين، توصلا إلى تحديد الحقول الدلالية الفرعية لهذه الأفعال في ثلاثة محاور أساسية[1]:

1) محور: قبل - سامح، الذي يتضمن الأفعال: قبل، سامح، برّأ، عفى، برّر، عذر... إلخ.

2) محور: منح - مدح، الذي يتضمن الأفعال: منح، مدح، وافق، هتف، هلّل... إلخ.

3) محور: اتهم - حكم، الذي يتضمن الأفعال: اتهم، حكم، انتقد، بلّغ، أنّب، وبخ، عاقب... إلخ.

3.2 - أفعال الحركة والتنقل:

تكمن أهم المحاولات التي تمت في مجال تحديد الحقل الدلالي العام لأفعال الحركة، مثل: مشى، جرى، ذهب، جاء... إلخ، في محاولتين اثنتين:

الأولى: يمثلها البحث الذي أنجزه ميلر (1972) عن (217) فعلاً من الأفعال التي تصف الحركات المختلفة، وفي مقدمتها تلك التي تعبر عن حركات التنقل من مكان إلى آخر. فبناء على تطبيقه لاختبار لفظي، الذي هو عبارة عن جمل ناقصة، على عينة تتكون من أربعة وستين راشداً، استنتج الباحث عدة خلاصات تؤكد أهمها على أن هذه الأفعال، وبالإضافة إلى تعبيرها الواضح عن المفهوم العام لتغيير الوضع، فهي تترجم مفاهيم أخرى لها أهميتها في التمييز بين مختلف أنواع الحركات. وتشكل هذه المفاهيم المكونات الدلالية الأساسية التي استخدمها الباحث في وصف الحقل الدلالي العام لهذه الأفعال. وقد ذهب أليرون (1979) إلى تحديدها على النحو الآتي[2]:

1) الحركة: السفر - تغيير المكان

---

(1) Ibid, p: 30-32.

(2) Oléron (P) L'enfant et l'acquisition du langage, Paris, 1 er éd, P.U.F., 1979, p: 226-230.

2) انعكاسي ـ مصدري: ضمير انعكاسي ـ مفعول به

3) السبب

4) الإذن

5) مسير: استخدام القوة

6) الاتجاه: حروف الجر أو المعاني

7) المكان: على الأرض، في الفضاء

8) الأداة: راجلاً، راكباً

9) الشروع: صفات

10) تغيير الحركة: بداية الحركة، نهاية الحركة.

11) الحدوث: في الاتجاه نفسه أو في الاتجاه المخالف للمتكلم

12) السرعة: بسرعة، ببطء.

أما المحاولة الثانية، فقد تجلت في البحث الذي أعده كواريي (1980) حول ستين فعلاً للتنقل.

وكما يؤكد على ذلك الباحث نفسه، فإن تحليل هذه الأفعال قد استلزم المرور بالمراحل الثلاث الآتية[1].

1) مطالبة عينة من المفحوصين بتقديم أوصاف دقيقة عن هذه الأفعال، بناء على اختبار لفظي للمقارنة يهدف أساساً إلى تعيين أوجه التشابه والاختلاف بين فعلين اثنين على الأقل.

2) الخروج من هذه الأوصاف بلائحة مؤقتة من التعريفات الخاصة بالقيم المفهومية لهذه الأفعال.

3) إعداد مصفوفة «القيم ـ الأفعال»، وتقديمها إلى عينة من المفحوصين قصد أخذ آرائهم حول درجة التساوق بين القيم المقترحة والأفعال المبحوثة. والحقيقة أن هذا البحث، وعلى الرغم من أهمية بعض نتائجه، إلا أنه لا يعبر عن أية بنية متكاملة. فبفعل تركيزه على هذه المراحل المجزأة، لم يفلح في التنسيق المحكم للأبعاد المستقلة.

3 ـ نظريات اكتساب التمثلات الدلالية:

تشكل ظاهرة اكتساب التمثلات الدلالية إحدى المراحل الهامة داخل السيرورة

(1) Coirier (P): «Analyse Componentielle du champ sémantique des verbes de déplacement», Psychologia Belgica, 1980, 20, p: 46-51.

العامة للاكتساب اللغوي عند الطفل. وهي السيرورة التي يمكن معاينة بعض مضامينها في الانبناء التدريجي لمستويات اللغة التي تقترب شيئاً فشيئاً من النموذج المقدم إلى الطفل. وعلى الرغم من محدودية معرفتنا الحالية للبنية القاعدية للغة، إلا أنه مع ذلك أصبح في متناولنا إدراك بعض خصائصها، وفي مقدمتها: خصائص التواصل والتمثيل بالنسبة للمستوى الوظيفي، وخصائص التعيين والتنظيم بالنسبة للمستوى البنيوي ثم خصائص التلفظ والأداء بالنسبة للمستوى الوظيفي ـ البنيوي[1]. والحقيقة أن مراحل ظهور مثل هذه الخصائص النوعية هي التي أضحت منذ أواخر الستينات من هذا القرن تشكل المحور الرئيسي لبعض الأعمال ذات الروافد اللسانية والسيكولوجية على حد سواء، أو ما اصطلحنا عليه في بداية هذا الفصل بالموجة الثالثة لعلم النفس اللساني. وهي الأعمال التي، وإن كانت تتموضع ضمن اتجاهين نظريين متباينين: أولهما يمثله الاتجاه البنائي لبياجي، وثانيهما يمثله الاتجاه الفطري لتشومسكي، فإن توجهها الحالي يكاد أن يكون واحداً وذلك بفعل تبنيها الواضح لمسلمة التفاعل بين البنى اللسانية والبنى المعرفية.

لكن السؤال الذي يفرض نفسه هنا، هو لماذا التوجه شبه الموحد نحو الأخذ بمسلمة التفاعل بين البنى المعرفية والبنى اللسانية؟ رغم ما تستدعيه الإجابة عن هذا السؤال الهام من وقائع عن الأطروحات المركزية لبياجي وتشومسكي، والتي حاولنا التطرق إلى أهمها في الفصلين الأول والثاني على التوالي، فقد فضلنا الإبقاء هنا على التعريف بأوجه الاتفاق والاختلاف داخل هذه الأطروحات:

ـ يتفق بياجي وتشومسكي حول مسألة رفض الاتجاه الاختباري Empirique. فالعوامل البيئية لا تشكل في نظرهما العوامل الوحيدة الكافية لتفسير ظاهرة اكتساب اللغة عند الطفل الصغير.

ـ يختلف بياجي وتشومسكي حول طبيعة السيرورة العامة للاكتساب اللغوي.

فإذا كان الأول يتحدث عن البنائية، ويتخذ من ظاهرة الاكتسابات المعرفية، بما في ذلك الاكتساب اللغوي، العملية التي تتحقق وفق انبناء تدريجي يبدأ بتدريب المنعكسات وينتهي بالتفكير العلمي، فإن الثاني يتحدث عن البرمجة التكوينية أو الفطرية للغة، حيث هناك ما يسمى بالآلية الفطرية للاكتساب اللغوي.

ـ إذا كان بياجي يرفض فرضية تشومسكي عن البرمجة التكوينية للغة، فالسؤال

---

(1) Bronckart (J.P), Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant, Bruxelles, 1 er éd, Dessart et Mardaga, 1976, p: 33-35.

المطروح هو لماذا نجد بعض أتباعه يعتمدون على التحليل الذي قدمه هذا الأخير؟ في الواقع إن القدرة المعرفية العامة التي تشكل في نظر بياجي الشرط المعرفي الرئيسي في تشخيص جميع الأشياء بما في ذلك الوظيفة الرمزية، لا تكفي وحدها في تفسير بنية اللغة. ولهذا السبب اتجه هؤلاء إلى الاستفادة من التحليل الذي اقترحه تشومسكي.

ـ إذا كان تشومسكي يرفض فرضية بياجي حول المرجعية المعرفية لعملية الاكتساب اللغوي، فالسؤال المطروح هو لماذا نجد بعض أنصاره يأخذون بالتحليل الذي قدمه هذا الأخير؟ في الحقيقة إن اهتمام هؤلاء بتوضيح المصداقية السيكولوجية للبنى التركيبية والدلالية كما حددها اللسانيون، هو الذي دفع بهم إلى مثل هذا الأخذ. فقد لاحظوا أن نظاماً فطرياً من قبيل آلية اكتساب اللغة لا يمكنه لوحده أن يفسر نظام اكتساب الطفل للبنى اللسانية. وبالتالي فإن فرضية التفاعل بين البنى المعرفية والبنى اللسانية أصبحت تحظى بمكانة الصدارة في معظم أعمال هؤلاء. فاكتساب البنية اللسانية من نمط معين يشكل في نظرهم النتيجة المباشرة للبنية المعرفية من النمط نفسه[1].

تبعاً لهذا التوضيح، سنحاول فيما يلي التطرق إلى أهم الخلاصات التي انتهت إليها الأعمال التي تندرج ضمن هذا التوجه، مركزين بالدرجة الأولى على بعض المعطيات التجريبية.

1.3 ـ مظاهر اكتساب التمثلات الدلالية:

رغم أن الطفل يبدأ في إنتاج المجموعات الصوتية التي يجد فيها الراشد بعض «الألفاظ» الدالة حوالي نهاية سنته الأولى، إلا أن هذه المجموعات لا تتعدى حدود أو مواصفات اللغة الوسيطة سواء في شكلها أو في مدلولها. فهي اللغة التي تساعده على تحقيق وظيفتين أساسيتين: الوظيفة التواصلية التي بموجبها يرفض ويطلب ويشير. . . إلخ، والوظيفة المرجعية التي عن طريقها يحدد الموضوعات والأحداث. وإذا كان الطفل ينتقل من إنتاج الكلمات المنفصلة إلى سلاسل الكلمات المتصلة، فإن هذا الانتقال الذي يشكل المرحلة الحاسمة في نموه اللساني، هو الذي أثار انتباه كثير من الباحثين، نظراً لما يلعبه من دور أساسي في ظهور لغة التمفصل المزدوج. وبالتالي فإن ما يهمنا هنا هو النظر في فحوى هذا الانتقال الذي يشترط مستويات نمائية ضرورية يتجلى أهمها في المظاهر التركيبية والدلالية والتركيبية ـ الدلالية.

---

(1) Richelle (M), l'acquisition du langage, Bruxelles, 4 ème éd, Mardaga, 1976, p. 145-152.

1.1.3 ـ المظهر التركيبي :

كيف ينشيء الطفل قواعده النحوية الأولية؟ بمعنى هل أن انتقال الطفل من ملفوظ الكلمة الواحدة إلى ملفوظ الكلمات المتعددة يمثل مؤشراً على تمكنه من بعض القواعد التركيبية الأولية؟ لقد شكلت الإجابة عن مثل هذه التساؤلات محور أبحاث عديدة يوجز أليرون (1979) أهم خلاصاتها في الوقائع الآتية[1]:

1) يعبر الطفل في سنواته الأولى بكلمة واحدة عن جملة كاملة.

2) إن القواعد النحوية المعقدة تحل لدى الطفل بالتدريج محل القواعد النحوية الأولية.

3) غالباً ما يعمم الطفل المقاطع اللسانية التي اكتسبها داخل أوضاع مقامية معينة على الأوضاع المقامية الجديدة.

4) عادة ما ينشيء الطفل علاقات ترابطية بين الكلمات التي يسمعها. وإن شبكة تجميعه للكلمات على هذا النحو ليست وليدة الصدفة بل هي نتيجة طبيعية للتعميم السياقي الذي يسهل عملية إنتاج الملفوظات أو الجمل الأولية. لكن هذه الأبحاث، وعلى الرغم من أهمية بعض نتائجها، فهي تشكل موطناً لقصورات عدة يجملها فرانسوا (1977) F. François في التمركز الواضح على لغة الراشد والتركيز المفرط على المنظور التركيبي الذي يمثل بدون أدنى شك العامل الكامن وراء فشلها[2].

إذن، فالسؤال المطروح هو هل أن الانتقال من ملفوظ الكلمة الواحدة إلى ملفوظ الكلمات المتعددة يصاحبه تطور في الشكل التركيبي فقط أم أن هذا المنظور يشمل المعنى الدلالي أيضاً؟

تبعاً لما ينص عليه مكنامارا J. MCNamara (1972) إن الطفل يبدأ في تعلم لغته الأم عن طريق المطابقة بين إدراكاته وأفعاله وتمثلاته والملفوظات التي يسمعها؛ حيث إنه إذا كان الأمر يتعلق هنا بالفهم فإن العلامات اللسانية لا تقوم بأي دور يذكر. وبالتالي فلا ضرورة هنا لأي اعتماد على الدلالة في وصف القواعد المنظمة للغة[3]. إلا أن هذا الرفض للدور الدلالي يستوجب التساؤل حول ما إذا كان الطفل ينشيء ملفوظاته نظراً لارتقاء

---

(1) Oléron (P), op. Cit, p. 172-175.

(2) François (F) et autres, la syntaxe de l'enfant avant 5 ans, Paris, 1 er éd, larousse, 1977, p. 85.

(3) Mc Namara (J), «Cognitive basis of language learning in infants», ap. G.B. du Boucheron, op. cit, p. 263.

كفاءته التركيبية فقط أم أن هناك ارتقاء لما يريد قوله أو التعبير عنه، بمعنى أن هناك ارتقاء للمدلول؟

2.1.3 ـ المظهر الدلالي:

هل يشترط انتقال الطفل من ملفوظ الكلمة الواحدة إلى ملفوظ الكلمات المتعددة توفره على اكتسابات دلالية؟ قد تعني الإجابة بنعم عن هذا السؤال القبول الضمني للفرضية القائلة بأن الطفل يتعلم بالتدريج أساليب التنسيق الجيد لدلالات الكلمات. ونشير في هذا الإطار إلى أن جروبر S. Gruber (1967) يعتبر من الباحثين الأوائل الذين تجاوزوا التحليل التركيبي لملفوظات الطفل. فملفوظات الكلمتين التي تسبق في الظهور الجمل الفعلية، تتولد في نظره عن البنية:

«مبتدأ ـ خبر» التي تتطور لتصبح فيما بعد ممثلة بالبنية: «فاعل ـ مسند»[1].

وللتخفيف من عمومية هذا التحليل الذي تستغرف فيه البنية: «مبتدأ ـ خبر» ملفوظات متباينة جداً، ذهبت بلوم L. Bloom (1975) إلى استخدام أسلوب تحليلي مزجت فيه بين سياقات إنتاج الملفوظات والتأويلات التلقائية للراشدين. وقد تجلى الهدف الرئيسي لهذا الاستخدام في التمييز أولاً بين علاقات واضحة من قبيل: فاعل ـ مفعول، حال وصفي ـ مفعول موضعي . . . إلخ، والتحديد ثانياً لنظام ظهور مختلف المقولات الدلالية داخل ملفوظات الطفل. وتتلخص أهم نتائج هذا التحليل في الوقائع التالية[2]:

1) إن مقولات الوجود والعدم تسبق في الظهور مقولات الفعلية ومقولات الحالة.
2) إن مقولات الفعلية تظهر عند الطفل قبل مقولات الحالة.
3) إن مقولات الإضافة، الأداة، الأسئلة المفتوحة (مثل: ماذا ـ أين ـ لماذا) هي التي تظهر عند الطفل في وقت متأخر.

وفي هذا الإطار تشير دي بوشرون G.B. du Boucheron (1981) إلى أن النتائج التي توصل إليها بعض الباحثين جاءت كلها تأكيداً وتدعيماً لهذه الخلاصات. فالعلاقات الدلالية الكامنة وراء إنتاج الملفوظات، تشكل في نظر شلزنجر M. Schlesinger (1971) جانباً من «مقاصد» المتكلم، وبالتالي فهي لا تتمثل في العلاقات من النوع: «فاعل، مفعول» بل في العلاقات الدلالية من النوع: «منفذ، موضوع، مكان». وهذه مسألة يؤكد

---

(1) Gruber (J.S), «Topicalization in child language», ap. G.B. du Boucheron, op. cit. p. 23.
(2) Bloom (L). et autres, «Structure and variation in child language», ap. F. Jodelet, naître au langage, Paris, 1 er éd, Klincksieck, 1979, p. 124-126.

عليها كل من براون R. Brown (1973) وبويرمان M. Bowerman (1975)، حيث يسلم الأول بكونية هذه العلاقات التي تعرف انطلاقتها مع نهاية المرحلة الحسية الحركية، وتنص الثانية على أن إنتاج الطفل لعلاقات: «منفذ ـ عمل، عمل ـ موضوع، مالك ـ موضوع . . . إلخ» يسبق إنتاجه لعلاقات: «صفة ـ إسم، عمل ـ تموضع»[1].

إذن، إذا كانت بداية الملفوظات المكونة من كلمتين تشكل في نظر هؤلاء المرحلة الرئيسية في النمو الدلالي عند الطفل، فإن باحثين آخرين أمثال: بريزي D. Parisi وأنتينيسي F. Antinucci (1974) يرفضون هذا التحديد ويفضلون التركيز على تأويلات الراشد لملفوظ الطفل عوض تحليل هذا الملفوظ كما هو. وهكذا فإن البنية الدلالية نفسها هي التي توجد في نظر هذين الباحثين وراء الملفوظات التي ينتجها الطفل. فبفعل ظهور العناصر الاختيارية (المحورات والظروف المكانية) في البنية الدلالية يتم الانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية للنمو اللغوي[2].

لكن ما يثير الانتباه هنا، هو الطابع اللاواقعي لتصورات وتحليلات هؤلاء، وخاصة على مستوى ما يقصدونه بالبنية الدلالية. فإذا كان الأمر يتعلق بالوصف اللساني الذي يقدمه الراشد حول ملفوظات الطفل، فإن هذه المسألة لم تعد تحظى بأية مصداقية علمية داخل التوجهات السيكولسانية الحديثة. أما إذا كان الأمر يتعلق ببنية عقلية مفترضة لدى الطفل، فهذه أيضاً مسألة يغلب عليها طابع التمركز حول الراشد.

3.1.3 ـ المظهر التركيبي ـ الدلالي:

تشير نتائج أغلب الأبحاث التي أنجزت خلال العقدين الأخيرين حول موضوع الاكتساب التركيبي والدلالي إلى أن الطفل يبدأ أولاً باكتساب المقولات الدلالية التي تأخذ فيما بعد شكل المقولات التركيبية من قبيل: «فعل، فاعل، مفعول به». وتشكل أبحاث: صلوبن D.A. Slobin وبويرمان M. Bowerman وسنكلير H. Sinclair وبرونكار J.P. Bronckart المثال الواضح في هذا النطاق. ويمكن التعريف بأهمية نتائج هذه الأبحاث من خلال التركيز على فرضيتين اثنتين:

1.3.1.3 ـ فرضية دور النمو العقلي في اكتساب البنى التركيبية والدلالية:

لقد شكلت هذه الفرضية موضوع أبحاث محدودة العدد، يتلخص أهمها في دراستين اثنتين:

---

(1) Bramaud du Boucheron (G), la mémoire sémantique de l'enfant, paris, 1 er éd, P.U.F, 1981, p. 23-25.
(2) Parisi (D) et Antinucci (F), «Les débuts du langage: un deuxième stade», in problèmes actuels en psycholinguistique, paris, 1 er éd, C.N.R.S., 1974, p. 144.

الأولى يمثلها البحث الذي اهتم فيه صلوبن (1973) بمعرفة الوقت الذي يستغرقه أطفال الثالثة والرابعة في تحديد درجة التطابق بين الجمل ذات البنى المتحولة (مثل الجمل المبنية للمعلوم والمجهول، الجمل الاستفهامية، الجمل المنفية) والصور التمثلية (العقلية) للأحداث التي تصفها هذه الجمل. وحسب نتائج هذا البحث، فإن فرضية تشومسكي القائلة بطول وقت فهم الجمل تبعاً لتعقيدها التركيبي لم تتأكد، حيث إن قواعد التحويل لا تمثل هنا الشرط الكافي لتحديد التعقيد التركيبي[1]. وعلى أساس هذا القصور، ذهب صلوبن (1973) إلى الأخذ بالموقف المعرفي؛ إذ إن النمو العقلي أصبح يشكل في نظره القاعدة الرئيسية للاكتساب اللغوي؛ وبالتالي فإن الأولوية في فهم نظام اكتساب بعض المميزات اللسانية يجب أن تمنح إلى تعقيدها المعرفي عوض تعقيدها التركيبي.

والثانية يترجمها البحث الذي توصلت فيه بويرمان (1975) إلى أن المعارف الكامنة وراء ملفوظات الطفل هي بالدرجة الأولى معارف دلالية. فالمفاهيم التركيبية (الفاعل مثلاً)، وبفعل طابعها التجريدي، تتولد انطلاقاً من المفاهيم الدلالية (المنفذ مثلاً)؛ إذ إن الطفل عادة ما يعبر في البداية عن العلاقات الدلالية عوض العلاقات التركيبية[2]. ولتدعيم هذه النتيجة تستشهد بويرمان (1975) بمثال الطفل الروسي الذي كان يستخدم المفعولية مع أفعال التحويل، مثل: أعطى، حمل، وضع، رمى... إلخ، وهي الأفعال التي لا يمكن اتخاذها في الواقع كوسيلة لتحديد المفعول به (وظيفة تركيبية)، بل كوسيلة لتعيين موضوع التحويل أو الانتقال (وظيفة دلالية). وفي الاتجاه نفسه يشير أليرون (1979) إلى أن تخصيصات أخرى قد تمت ملاحظتها عند أطفال ينتمون إلى لغات مختلفة، حيث إنه إذا كان الاسم المتبوع بفعل ما يعبر عن العلاقة: «منفذ - عمل»، فإنه سيعبر لاحقاً عن العلاقات: «متأثر - وضع، منفذ - وضع، أداة - عمل» أو بشكل عام فهو سيعبر عن العلاقة: «فاعل - فعل»[3].

لكن الملاحظ هو أن هذه الوقائع لا تبرهن بشكل نهائي على إمكانية قيام العلاقة الدلالية: «منفذ - عمل» منذ إنتاج الطفل للعلاقة الأولى: «إسم - فعل»؛ بل على العكس من ذلك، فإن هذه العلاقة تتكون بالتدريج، حيث إن الطفل لا يدرك المفاهيم التركيبية

---

(1) Slobin (D.I), Cognitive prerequisites for the development of grammar, in P. Oléron, l'acquisition du langage, paris, 1 er éd, traité de psychologie de l'enfant, t: 6, P.U.F, 1976, p. 127.

(2) Bowerman (M), Commentary, ap. G.B. du Boucheron, op. Cit, p. 25-26.

(3) Oléron (P), l'enfant et l'acquisition du langage, Paris, 1 er éd, P.U.F. 1979, p: 213-215.

(مفهوم الفاعل مثلاً) إلا حينما يعي إمكانية معالجة الأسماء ذات الأدوار المختلفة بالطريقة نفسها؛ إذ يمكن وضعها بعد الفعل أو قبله.

2.3.1.3 ـ فرضية دور الأساليب المعرفية في اكتساب البنى التركيبية والدلالية:

تحظى أبحاث سنكلير H. Sinclair وفريرو E. Ferreiro وكامبو J. Cambo وبرونكار J.P. Bronckart بمكانة متميزة داخل المحاولات التي اهتمت بالتحقق من أبعاد هذه الفرضية. فمن خلال اهتمامها بتوضيح طبيعة العلاقات بين البنى اللسانية والبنى المعرفية، توصلت سنكلير (1970) إلى أن الطفل عند نهاية المرحلة الحسية ـ الحركية، لا يضع أي حدود بين العالم الخارجي والعالم الداخلي. فهو يعبر عن أفعاله، التي لم يتميز فيها بعد المنفذ عن الفعل والمفعول، بواسطة «الكلمات ـ الجمل». إلا أنه، وبفعل نموه المعرفي سيتمكن مستقبلاً من التمييز بين أفعاله وأفعال الآخرين، وبالتالي التمييز بين المنفذ والفعل والمفعول به. فعند هذه اللحظة بالذات تظهر البنى اللسانية: «فاعل ـ فعل ـ مفعول» أو «فاعل ـ مفعول ـ فعل» التي تعبر عن نشاط البنى النحوية: «مبتدأ ـ خبر» و «فعل ـ فاعل ـ مفعول به»[1].

وعلى أساس هذه الوقائع، خلصت سنكلير (1973) في دراسة أخرى إلى أن الطفل يفسر الخطاب وينشىء أنساق القواعد اللسانية بناء على الاستراتيجيات المتولدة من تجاربه المعرفية العامة أو قبل ـ لسانية، والتي يشكل الفعل مصدرها الرئيسي[2].

وقد حاولت بعض الأعمال التي اهتمت بدراسة الاكتساب اللغوي عند أطفال من مختلف الأعمار، توضيح الأسس المعرفية التي يسيطر بها الطفل على البنى التركيبية والدلالية. وهكذا فقد تبين من الدراسة التي قامت بها سنكلير وفريرو (1970) حول فهم الجمل المبنية للمجهول وإنتاجها من لدن الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الرابعة والعاشرة، أن أطفال سن الرابعة يعتبرون الاسم الأول في الجملة هو المنفذ الحقيقي للفعل نتيجة عامل التمركز حول الذات الذي لا يقبل في هذا السن أي تغيير. إلا أنه، وبفعل ظهور القدرة على معالجة الفعل من منظورين مختلفين، تصبح احتمالات النجاح في فهم هذه الجمل وإنتاجها متوفرة أكثر فأكثر[3].

---

(1) Sinclair (H) et Ferreiro (E): «Etude génétique de la Compréhension, production et répetition de phrases au mode passif», archives de psychologie, 1970, 40, p: 40-42.

(2) Sinclair (H) «l'enfant et son langage», l'écho nomalien, 1973, 26, p: 15-20.

(3) Sinclair (H) et Ferreiro (E), «Etude génétique de la Compréhension, production et répétition de phrases au mode passif», Archives et psychologie, 1970, 40, p: 39-42.

غير أن ما يجب التنبيه إليه هنا هو استحالة تعبير جميع الأفعال عن الإنجازات نفسها، حيث إن أصنافاً منها (مثل: تبع، دفع . . . إلخ) تبعث على الغموض حتى لدى أطفال سن التاسعة أو العاشرة. وهذا ما يؤكد أهمية العوالم الخارج ـ لسانية ودورها في النجاح الذي يحققه أطفال سن الثانية أو الثالثة على مستوى فهم بعض البنى التركيبية وإنتاجها؛ إذ وكما تنص على ذلك إحدى تجارب كامبو (1977)، فهناك تلازم واضح بين نجاح الطفل في إنشاء العلاقات التصورية من النوع المكاني وفهمه للبنى التركيبية المعقدة التي يختلف فيها منفذ الفعل عن الفاعل النحوي[1].

وفي السياق نفسه، تشير نتائج البحث الذي أنجزه برونكار (1976) حول موضوع «تكون الصيغ اللفظية وتنظيمها عند الأطفال» إلى أن سمة زمن الأفعال لا تمثل في نظر هؤلاء سوى وظيفة للجهة. فهي لا تساعد على موضعة الفعل في الزمن الملائم إلا ابتداء من سن الثامنة. وبالتالي يمكن القول بأن الطفل لا يكتسب مفهوم زمن الأفعال إلّا حينما يصل مستواه العقلي إلى مرحلة العمليات المشخصة كما حددها بياجي وإنهلدر (1959)[2].

2.3 ـ مظاهر اكتساب السمات الدلالية:

تهدف الأعمال التي تندرج ضمن هذا الاتجاه إلى إبراز المصداقية السيكولوجية للنظريات اللسانية واستلزاماتها التكوينية. وإذا كانت فرضيات النظرية المعيارية، وفي مقدمتها تلك التي تتعلق بالتعقيد التركيبي والسمات الدلالية، قد شكلت القاعدة الرئيسية لهذه الأعمال، فإن نحو الأحوال grammaire des cas قد أسهم بدوره في إنجاز عدة محاولات كلها بحث وتأمل في مدى صحة هذه الفرضيات. وفي إطار التعريف بمضامين هذه الأعمال، سنركز هنا على ثلاث أطروحات رئيسية:

1.2.3 ـ أطروحة تنوع العلاقات الدلالية:

تؤكد نتائج الأبحاث التي أنجزت في هذا النطاق على أن الانتقال إلى الملفوظات المكونة من كلمتين يتوقف إلى حد كبير على الاكتسابات الدلالية. فحوالي الشهر الثامن عشر يصبح الطفل قادراً على التعبير اللفظي، وبالتالي التعيين التقريبي لبعض العلاقات الدلالية الخاصة بتمثلات: الموضوعات والأعمال والحالات، لكن السؤال الذي يطرح هنا هو ما هي طبيعة الاكتسابات الدلالية عند الطفل الصغير؟ بمعنى ما هي مكونات هذه

---

(1) Cambo (J), «comment les enfants nous comprennent-ils?», l'orientation scolaire et professionnelle, 1977, 4, p: 387-390.

(2) Bronckart, (J.P), Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant, Bruxelles, 1 er éd, Dessart et Mardaga, 1976, p: 88-89.

الاكتسابات وما هي حقائقها؟

في محاولة الإجابة عن ذلك، يقترح براون R. Brown (1973) ثلاثة معايير لإقرار حالة إعرابية في نحو الطفل:

1) على الطفل أن يوضح ما هي الحالة التي يتعلق بها الملفوظ.
2) على الحالة ألا تبدو بشكل استثنائي، بل بنوع من التواتر المتفق عليه.
3) على الكلمات المختلفة أن تعبر عن الحالة نفسها.

غير أن هذه المعايير، التي لم يتم التحقق النهائي من صحتها، لا تضمن الواقع السيكولوجي للعلاقات المستخلصة من مدونة الطفل. فإذا أخذنا على سبيل المثال العلاقتين: «منفذ ـ موضوع» و«مالك ـ ملكية»، وهما معاً من العلاقات التي تتضمن اسم الكائن الحي المتبوع بالمصدر، سنلاحظ أن السياق هو الذي يسمح بالتمييز بينهما، حيث إن الطفل غالباً ما يفرق بين المنفذ الذي يؤثر في الموضوع والشخص المالك للموضوع[1].

بشكل عام، يبدو أن الأمر يتعلق هنا أيضاً بالتمركز حول الراشد؛ حيث إن بعض الباحثين ذهبوا في تحليلاتهم لمعاني ملفوظات الطفل إلى توظيف المقولات الدلالية للراشد. وهذا ما يدعونا إلى التساؤل مع بيشفن C. Pichevin (1968) حول حدود إقامة نوع من التطابق الدلالي بين ملفوظات الطفل وملفوظات الراشد[2]. الواقع أن معطيات الإجابة عن هذا السؤال ما تزال غير متوفرة. فإذا كان النسق المعرفي للطفل يختلف كيفياً عن النسق المعرفي للراشد، فإن ترجمة أفكار الأول باستخدام لغة الثاني لا بد وأن تواجه صعوبات يستحيل تجاوزها. وأكثر من ذلك، فإن استخدام المقولات الدلالية للراشد في سبيل تحليل ملفوظات الطفل عادة ما يصاحبه تقلص في النتائج المأمولة؛ إذ أن الأمر لا يتجاوز في أحسن الأحوال استخلاص نظام ظهور هذه المقولات بدون تكوين أية فكرة عن طابعها النوعي عند الطفل وعن تحولاتها التكوينية.

وهذه مسألة يوضحها باحثون أمثال: هاو C. Howe (1976) ولانارد B. leonard (1975)، حيث يقترح الأول تحديد عدد العلاقات الدلالية المكتسبة من طرف الطفل في ثلاثة

---

(1) Brown (R.), A first language: the early stages, ap. J. Caron, op. cit, p. 172-173.

(2) Pichevin (C.), «l'acquisition de la compétence entre 2 et 4 ans, problèmes de recherche», psychologie française, 1986, 13, p. 175-196.

مستويات: عمل الموضوع المحسوس وحالة الموضوع المحسوس واسم الموضوع المحسوس. ويرى الثاني أن المقولات الدلالية للطفل تتميز بشمولية أكثر من تلك التي وصفها لحد الآن علماء النفس اللساني. غير أن هذا التحديد يبقى مع ذلك، وكما تشير إلى ذلك دي بوشرون (1981)، موضع تساؤل؛ إذ بأي معنى يمكن الوقوف عند المقولات الدلالية الثلاث التي اقترحها هاو (1976)؟ وأكثر من هذا، فإلى أي حد يصح اعتبار هذه المقولات عامة ومتخصصة في آن واحد؟[1].

تستلزم الإجابة عن هذه الأسئلة توضيح ما المقصود بالعلاقات الدلالية والمعارف الدلالية بصفة عامة. وكما يؤكد على ذلك أليرون (1979)، فإن العلاقات الدلالية الأولى عند الطفل لا تكون مستقلة عن تمثلاته للموضوعات والأعمال والحالات، بل فهي تندرج كلها ضمن الإطار الذي يضم جميع هذه المظاهر. وعادة ما يصاحب هذا الانتقال التدريجي بزيادة في عمومية العلاقة. فبعد إنشاء علاقات دلالية متخصصة جداً من النوع: «حمل (الموضوع الذي نحمله)، جر (الموضوع الذي نجره)... الخ»، يتم إنشاء علاقة «التنقل - موضوع التنقل» ثم بعد ذلك علاقة «العمل - الموضوع»[2].

إذن، إذا كانت العلاقات الدلالية الأولى للطفل تشكل الجواهر العلاقية الخاصة بالموضوع، بالعمل وبالحالة، فهي تبقى مع ذلك غامضة التحديد عكس ما يتصوره بعض اللسانيين. فالعلاقة: انصرف (الشيء الذي اختفى)، هي علاقة غامضة؛ إذ يمكن الخلط بين الشخص الذي يمثل سبب الاختفاء (المنفذ) والموضوع الذي يشكل محور التنقل والذي يؤدي بدوره إلى اختفاء الشيء من المجال الإدراكي للطفل.

2.2.3 - أطروحة اكتساب السمات الدلالية:

تشكل نظرية كلارك E.V.Clark (1976) حول اكتساب الطفل للسمات الدلالية، الأطروحة المركزية في هذا الإطار. فبفعل استناد هذه الباحثة إلى التحليلات المعتمدة في بعض النماذج اللسانية، وعلى الخصوص النظرية المعيارية ونظرية نحو الأحوال، ذهبت إلى وصف دلالة اللفظ بناء على التنسيق المحكم للوحدات الصغرى للمعنى، أو ما أسمته بالسمات الدلالية traits sémantiques، وبالتالي الأخذ بفكرة وجود ما يسمى بالسمات الكونية. وهي السمات التي تمثل في نظرها النتيجة المباشرة للنشاط الإدراكي والمعرفي للطفل[3].

---

(1) Bramaud du Boucheron (G.), la mémoire sémantique de l'enfant, op. cit. p.29-30.

(2) Orléron (P.), l'enfant et l'acquisition du langage, op. cit, p. 72-80.

(3) Clark (E.V), «Acquisition du langage et développement sémantique», Bulletin de psychologie, Numéro special, «la mémoire sémantique», 1976, p. 219- 224.

وعلى هذا الاساس، أصبحت كلارك (1976) مقتنعة من جهة بنوع من التشابه الصوري بين البنى اللسانية والبنى المعرفية، حيث إن المخزون المعرفي هو الذي يؤدي بالطفل إلى صياغة فرضياته الأساسية عن اللغة بشكل عام ودلالة الألفاظ بشكل خاص، ومدركة من جهة أخرى بأن الراشد يكتسب بالتدريج دلالة الألفاظ وسماتها. لكن السؤال المطروح هو هل أن الطفل، وبفعل ضآلة معرفته للعالم إذا ما قورنت بمعرفة الراشد، يجهل بصفة نهائية دلالة الألفاظ؟ في نظر كلارك (1976) هناك تغطية لهذه المعرفة عند المستوى الإدراكي؛ إذ إن الطفل يمكنه أن «يشاهد، أن يلمس، أن يسمع. . . الخ»، وبالتالي فإن تمثله الدلالي للفظ سينطوي على مكون أو مكونين من أصلٍ إدراكي ولهما علاقة وثيقة بالمكونات الدلالية عند الراشد.

والواقع أن كلارك لم تهتم حسب أليرون (1979) بتوضيح السمات الأولية المتخصصة، بل اكتفت بافتراض نوع من التطابق بين السمات الإدراكية لكل من الراشدين والأطفال[1]. وإن أهم فكرة يمكن استغلالها في توضيح أبعاد هذه المسألة، هي ظاهرة التوسع الدلالي التي أولتها الباحثة العناية القصوى. فإذا كان الطفل يكتسب دلالة اللفظ تبعاً للمقام الذي يوجد فيه المرجع الأصلي، فإن استخدامه بعد ذلك لهذا اللفظ في تعيين الموضوعات ذات التشابه الجزئي مع هذا المرجع، لا يشكل أمراً مستبعداً. فالطفل عادة ما يكتسب لفظ «باوباو» في علاقته بمرجعه الأصلي «كلب» ثم يستخدمه لاحقاً للإشارة إلى كافة الموضوعات ذات التشابه الجزئي مع هذا المرجع. وفي هذا الإطار تؤكد كلارك (1976) على أن التوسع الدلالي يتمظهر عند الطفل في بداية الاكتساب المعجمي؛ الأمر الذي يعني استحالة توفر أطفال سن الثالثة أو الخامسة على هذا التوسع الذي يتعلق أساساً بأسماء الموضوعات المحسوسة وفي مقدمتها أسماء الأشخاص والحيوانات[2].

إلا أن ما يسترعي الانتباه في معالجة كلارك لهذه الظاهرة هو تفضيلها للخصائص الوصفية على الخصائص الوظيفية للموضوعات، وبالتالي اختزال المقصود بالتوسع الدلالي في تعميم الإجابة، حيث إن اللفظ المعين يصاحبه تمثل جزئي على شكل عدد من السمات الخاصة بالموضوع الأصلي. وهذا اللفظ يمكن تعميمه لتعيين موضوعات أخرى لها الصفات نفسها. لكن ما تشير إليه نتائج بعض الدراسات يفقد هذا التحليل الوصفي مصداقيته الكاملة. ويمكن الإشارة هنا إلى أن بياجي (1945) قد أكد منذ ما يزيد على أربعين سنة على أن استعمال الطفل للفظ المعين لا يمكن تفسيره إلا إذا تم الأخذ بعين

(1) Oléron (P.) l'enfant et l'acquisition du langage, op. cit, p. 136-141.

(2) Clark (E.V), op. cit, p. 222-224.

الاعتبار خصائص المرجع الأصلي ووضعية الطفل أثناء اكتسابه لهذا اللفظ[1].

ويعني هذا أنه إذا كانت عناصر الموضوع ومكونات المقام وخصائص المفحوص تدخل كلها ضمن التمثل الخاص باللفظ المعين، فإن الطفل يمكنه بالإضافة إلى ذلك أن يستعمل اللفظ نفسه للإشارة إلى الفعل وإلى الموضوع الذي يتعلق به عمل الفعل ثم إلى الأداة التي عن طريقها يمارس هذا الفعل.

وكما يمكن التلميح هنا إلى إحدى النتائج التي يركز عليها إرليك (1978)، وهي أن هناك توسعات دلالية مكملة تخص أساساً أسماء الفئات الواسعة تتمظهر عند الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الثالثة والثامنة. فعلى سبيل المثال عادة ما يستعمل أطفال المستويين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، كلمة «نبات» كمقابل لكلمة «أزهار في إناء» فقط، وليس كفئة عامة تتضمن الأشجار والخضر وغيرها. إلا أنه وبعد سنتين يتجاوز أطفال المستوى الخامس هذا الاستعمال، حيث يربطون كلمة «نبات» بخصائصها العامة من قبيل: «تنمو، تحيا. . . لها أوراق، لها جذور. . . الخ»[2].

إذن، إذا كان المقصود بالتوسع الدلالي عند كلارك هو تعميم الإجابة، فإن اكتساب اللغة وفهمها يستلزم في نظرها توظيف بعض الاستراتيجيات التفسيرية (غير اللسانية) التي يمثل الإدراك مصدرها الرئيسي عوض الفعل أو النشاط الذي تحدثت عنه سنكلير (1973). ويمكن تلخيص أبرز الأفكار التي تتمحور حولها الأطروحة المركزية لأعمال كلارك (1974) في الفرضيات الآتية[3]:

1) غالباً ما يقع الأطفال في أخطاء أثناء استعمالهم للألفاظ. وهي أخطاء آتية من التوسعات الدلالية.

2) تتكون التمثلات الدلالية الأولى من سمات أصلها إدراكي.

3) تتشكل التمثلات الدلالية بالتدريج عن طريق الإضافة والتنسيق المحكم للسمات.

---

(1) Piaget (J.), la formation du symbole chez l'enfant, Neuchatel, 5 ème éd, delâchaux et Niestlé, 1945, p. 230-235.

(2) Ehrlich (s.) et autres: Le développement des Connaissances lexicales à l'école primaire, poitiers, 1 er ed. P.U.F, 1978, p: 51-54.

(3) Clark (E.V): On opposites: studying the child's lexicon, in. Problèmes actuels en psycholinguistique, Paris, C.N.R.S. 1974, p: 99-109.

4) غالباً ما يكتسب الطفل السمات العامة قبل السمات الخاصة.

5) عادة ما يكتسب الطفل الألفاظ البسيطة المحددة بعدد قليل من السمات قبل الألفاظ المعقدة التي تتحدد بعدد مهم من السمات.

6) ينتج الأطفال الألفاظ بالتساوق مع التمثلات الدلالية التي كونوها عنها.

لقد شكلت هذه الفرضيات الموضوع الرئيسي لعدة تجارب، وفي مقدمتها تلك التي أنجزها كل من دنلدسون M. Donaldson وبلفور G. Balfour (1968) عن الألفاظ: (أكثر - أقل)، ودندلسون M. Donaldson ووالس J. Wales (1970) حول الألفاظ: (مماثل - مغاير)، وكلارك E.V.Clark (1973, 1970) بخصوص الألفاظ: (كبير - صغير، طويل - قصير، قبل - بعد، فوق - تحت... الخ)، وهفيلاند E. Haviland وكلارك E.V.Clark (1974) عن ألفاظ القرابة مثل: (أخ - أخت، أب - أم، جد - جدة، عم - عمة، خال - خالة... الخ). وبدون الدخول هنا في ذكر تفاصيل نتائج هذه التجارب التي نجد ملخصات عنها لدى كل من أليرون P. Oléron 1979[1] ودي بوشرون G.B. du Boucheron (1981)[2] وكرون (1989)[3] J. Caron، نكتفي بالإشارة هنا إلى أن الفصل اللاحق سيتعرض إلى جانب منها، وخاصة ما يتعلق بدلالات بعض الأفعال.

3.2.3 - أطروحة تعديل لائحة السمات الدلالية:

لقد عمد مكنيل D.Mc Neil (1970) وبعض أتباعه أمثال: فريجسون A. Frigisson وصلوبن D. Slobin إلى بلورة النموذج التكويني للسمات الدلالية من خلال التركيز على فرضيتين اثنتين. تتلخص أولاهما في فرضية النمو الأفقي التي تنص على أن الطفل يضيف إلى اللفظ الذي اكتسبه سمة أو لائحة من السمات. فإلى اللفظ «طائر» الذي ينطوي على دلالة ذاتية واسعة، يضيف سمة «يطير»، وبعدها سمات أخرى مثل: «له منقار، له ريش، يغني»، الأمر الذي ينتج عنه إقصاء الحشرات والحيوانات الأخرى من الحقل الدلالي لكلمة «طائر». وتتجلى ثانيتهما في فرضية النمو العمودي التي مؤداها أن الطفل يكتسب اللفظ ودلالته في آن واحد، دون أن يعني ذلك أن التمثل الدلالي سيبقى ثابتاً. فإذا كان الطفل يفتقر في مراحله الأولى إلى الوعي التام بتماثل معاني الألفاظ، حيث لا يدرك ذلك إلا في وقت لاحق، فإن هذا الأمر لا يمنعنا من الإقرار بأن التمثلات

---

(1) Oléron (P.), l'enfant et l'acquisition du langage, op. cit, p. 118-141.

(2) Bramaud du Boucheron (G.), la mémoire sémantique de l'enfant, op. cit, p. 126-129.

(3) Caron (J), precis de psycholinguistique, Paris, 1 er ed, P.U.F. p. 94-102.

الدلالية الأولى لا يمكنها أن تصبح متخصصة إلا حينما يفككها الطفل إلى سمات متمايزة قابلة لإقامة علاقات للتشابه والتماثل[1]. والحقيقة أن مكنيل (1973)، ورغم الأفضلية التي يعطيها للفرضية الأولى، فهو يؤكد على أهمية الثانية. ففي اختبار للتعرف، يلاحظ أن عدد الأخطاء الخاصة بالربط الجدولي بين فعل (ذهب) الذي سبق تقديمه للطفل وفعل (جاء) الذي يجهله الطفل، يرتفع بين سن السادسة وسن السابعة، ويرجع سبب ذلك إلى تعلق أطفال هذه المرحلة بالسمات الدلالية المحسوسة لهذين الفعلين، مثل: «التنقل تبعاً لاتجاه معين». إلا أنه، وبفعل تمايز وتداخل هذه السمات، فإن الطفل سيوظفها فيما بعد للتعبير من جهة عن «التنقل تبعاً لاتجاه معين» ومن جهة أخرى للتعبير عن المدلول الخاص بكل فعل على حدة[2].

3.3 ـ مراحل اكتساب التمثلات الدلالية:

ثبت مؤخراً أن الطفل يكتسب نوعين من المعارف: أولهما لفظي (معجمي وتركيبي) وثانيهما دلالي. وإن فشل العديد من النظريات، يرجع في نظر دي«بوشرون (1981) إلى إغفال أصحابها للمظهر التفاعلي لهذين النوعين من المعارف[3]. فالطفل لا يكتسب التمثلات الدلالية إلّا حينما يكون متوفراً على تمثلات معرفية. فهو من جهة أولى يتمثل الوقائع ويدرك الموضوعات، ومن جهة أخرى، فهو يحس بالمؤثرات ويتمثل بعض الحالات الوجدانية من قبيل: «الفرح، الرغبة، الغضب... إلخ». وإذا كانت هذه التمثلات محسوسة في طابعها العام نظراً لانبنائها على إدراكات الطفل، فإن هذا الأخير يصبح متمكناً من بعض التمثلات الدلالية بمجرد وصوله إلى مرحلة الربط بين وسائله التعبيرية (اللفظية) وتمثلاته المعرفية. لكن السؤال الوارد هنا هو إلى أي حدّ يصح اعتبار التمثلات الدلالية الأولية تمثلات محسوسة ونوعية؟ بمعنى ما هي مكوناتها وعناصرها؟ تبعاً لنتائج الأبحاث المتوفرة حالياً، لا يمكن صياغة إجابة نهائية عن هذا السؤال. ففي المرحلة الأولى من مراحل الاكتساب اللغوي، يختزل الطفل تمثلاته الدلالية إلى تمثلات دلالية ـ معجمية. فهو لم يتوفر بعد على ما يسمى بالمخصصات التي تترجم الخصائص العلاقية لهذه التمثلات الأخيرة[4]. وكمثال على ذلك، فإن فعل «ذهب»

---

(1) Mc Neil (D.), the development of language, ap. P. Oléron, acquisition du langage, op. cit, p. 132-136.

(2) Mc Neil (D.), the creation of language by children, ap. G.B du Boucheron, la mémoire sémantique de l'enfant, op. cit, p. 95-96.

(3) Bramaud du Boucheron (G.), la memoire sémantique de l'enfant, op. cit, p. 44-45.

(4) Ehrlich (s). Apprentissage et mémoire chez l'enfant, Paris, 1 er ed, P.U.F, 1975, p. 95.

لا يمثل حدث الاختفاء فقط، بل إنه يشكل الخاصية الملازمة لعملية الاختفاء، حيث يمكن استخدامه للإخبار عن حالة موضوع ما أو شخص معين. وهذا ما يؤكد على أن التمثل الدلالي لهذه المرحلة لا يتولد فقط من إضافة عنصر المخصص إلى التمثل الدلالي للمرحلة الأولى، بل إنه ينتج أحياناً عن التحليل الدقيق للتمثل الذي تنفرد به هذه المرحلة. فالطفل يصبح قادراً خلال هذه المرحلة على التمييز بين الفعل والموضوع، متخذاً إيّاهما كتمثلين دلاليين مختلفين.

أمّا في المرحلة الثالثة، فإن المخصصات ستنفصل عن التمثلات الدلالية المعجمية للفعل والموضوع والحالة، لتستقل كعناصر ذاكروية متميزة تباشر عملها على شكل مقولات دلالية.

والواقع أن انبناء هذه المخصصات التي تقوم بدور المقولات الدلالية العامة، يستغرق عدة سنوات، رغم أن ظهورها قد لا يأخذ وقتاً طويلاً في بعض الحالات، وخاصة عندما تنطوي البُنى الدلالية المنشأة من لدن الطفل على مكونات موحدة[1]. فعلى سبيل المثال، عادة ما يكون هناك تشابه بين الأفعال التي ينجزها الفاعل في حدّ ذاته أو بين الموضوعات التي يمتلكها، حيث إن العلاقات: «أنا ـ الفعل» و«إياي ـ الموضوع» يمكنها أن تشكّل في هذا النطاق الخطوة الأولى المؤدية إلى اكتساب العلاقات: «منفذ ـ عمل» و«مالك ـ ملكية».

وهكذا، يمكن القول بأن التمثل الدلالي ـ المعجمي هو الذي يسهّل عملية تجريد العلاقة: «منفذ ـ عمل»، الأمر الذي يعني أن اكتساب الراشد لما يشبه هذه العلاقات لم يتحقق في الوقت نفسه. وبالتالي فإن النظر في طبيعة ارتقاء هذه العلاقات لا يمكنه أن يتحقق بمعزل عن النظر في النمو المعرفي العام لدى الطفل. وبالرجوع هنا إلى إحدى دراسات بياجي (1945) عن «ظاهرة الإحيائية عند الطفل»، سنلاحظ أن فشل أطفال لأنارد B. léonard (1975) في التعرّف على المنفذ والأداة والهدف يعود بالدرجة الأولى إلى كون أن سن هؤلاء يتراوح بين الثانية والثالثة، في حين أن الإحيائية Animisme لا تبدأ في الإختفاء إلاّ حوالي السنة السادسة[2].

إذن، فالنتيجة هي أن التمييز بين المنفذ والفاعل النحوي يستوجب من الطفل معارف دقيقة حول مفهوم السببية لكي يفهم أن الإنسان على سبيل المثال هو الذي يمثل سبب الفعل (أو المنفذ) في الملفوظ «مشى الرجل» والعكس بالنسبة للملفوظ «سقط الرجل». وبدون شك

(1) François (F.) et autres, op. cit, p. 66-70.

(2) Piaget (J), op. cit, p. 265-268.

إن هاو (1976) كان على حق حينما ذهب إلى القول بأن الطفل نادراً ما يميّز في مراحله الأولى بين الأدوار المختلفة للموضوع الذي يتعلق به عمل الفعل. لكن في مقابل ذلك لم يكن صائباً في ادعائه بأن الطفل يميز بشكل جيد بين عمل الفعل وحالته؛ إذ إنه يستحيل الإقرار ما إذا كان الطفل يشير على سبيل المثال في الملفوظ «ذهبت ماما» إلى حالة «الاختفاء» أم إلى فعل «الذهاب». وهذه مسألة يتعذر حلها حتى بالنسبة لملفوظات الراشد نفسه، لكون أن أفعالاً عديدة غالباً ما تشير إلى عمل الفعل ونتيجته[1].

وتجدر الإشارة في نهاية الحديث عن أهمية التيار المعرفي في دراسة التمثلات الدلالية وتفسير مضامينها، إلى أن التأكيد على الواقع السيكولوجي للعلاقات الدلالية وسماتها المختلفة، قد شكل الخاصية المشتركة لكافة النماذج الدراسية المعتمدة في هذا الإطار. لكن ما يجب التنبيه إليه هو أن أداءات المفحوصين، غالباً ما تم الحصول عليها في مواقف تجريبية يغلب عليها طابع الإلزامية، وبالتالي فنحن لا نستبعد احتمالات استخدام هؤلاء لأداءات مغايرة في المواقف الطبيعية.

ثانيا: التناول الأمبريقي للتمثلات الدلالية:

يعتقد فريق من الباحثين أن الدراسة الفعلية للمظاهر الدلالية للغة تكمن في ضرورة الاعتماد على الأساليب الاختبارية. فمعارف الطفل حول بيئته الطبيعية ومحيطه الاجتماعي، تشكل في نظرهم العوامل الرئيسية المتحكمة في ارتقاء تمثلاته الدلالية. وفي ضوء هذا الاعتقاد، ذهبوا إلى إنجاز عدة دراسات، بعضها يتعلق بالتحديد التجريبي لأهمية العناصر التداولية في التمثلات الدلالية، كما سيأتي الحديث عن ذلك في الفصل اللاحق، وبعضها يرتبط بإعداد نظريات عامة حول الذاكرة الدلالية، في حين أن جزءاً منها يتجلى في بلورة نماذج تكوينية للتمثلات الدلالية.

١ ـ نظريات الذاكرة الدلالية:

يقصد بالذاكرة الدلالية ذلك النسق الافتراضي الذي يعبر عما اختزنته الذاكرة من معارف ووقائع لفظية. وقد أنيطت هذه الظاهرة، ومنذ أوائل السبعينات من هذا القرن، بعدة محاولات نظرية قوامها التحديد التقريبي لأهم الآليات المتحكمة في نشاطها. وبما أن الهدف المرسوم لهذا البحث لا يسمح بالتطرّق إلى هذه المحاولات التي خصّها باحثون أمثال:

دنهيير G. Denhiere (1975) وإرليك S. Ehrlich (1975) وريكاطو M. Ricateau (1976) ودي

(1) Denis (M), Image et Cognition, Paris 1er ed, P.U.F, 1989, p. 31-36.

بوشرون G. B. du Boucheron (1981) بدراسات قائمة الذات، فإن اهتمامنا سينصبّ أساساً على نموذجين اثنين:

1.1 ـ نظريـة لونـي:

يحظى التحليل السيكولوجي بمكانة متميزة في أعمال لوني J. F. le Ny (1975). فهو لا يشكل فقط أسلوباً كباقي الأساليب اللسانية والمنطقية والإعلامية، بل إنه يمثـل الخطوة الضرورية في الوصف الدقيق للتمثلات الدلالية. وإذا كانت نظريته العامة تنبني على تفسير السلوكات في إطار عملية التعلُّم، فهو لا يعتقد من الناحية العلمية بإمكانية تسطير حدود فاصلة بين الذاكرة والذكاء واللغة. فالنشاطات الدلالية، وبفعل تبعيتها كفئـة فرعيـة للنشاطـات السيكولوجية، تأخذ مكانها ضمن الفئة الكاملة لهذه النشاطات وفي مقدمتها: النشاطات الإدراكية والحركية والعقلية والذاكروية. . . إلخ. وتتلخص المبادىء الرئيسية لهذه النظرية في الفرضيات الثلاث الآتية[1]:

1) بما أن العالم الفيزيقي يشكل وحدة متماسكـة، فإن البيئـات التي ينشىء فيها المتكلمون تمثلاتهم الدلالية تبدو هي الأخرى إما موحدة بالنسبة للجميع وإما موزعة بشكل ثابت من الناحية الإحصائية.

2) إن الميكانيزمات السيكولوجية التي تساعد على خزن المعارف ومعالجة الأخبار وتحليلها عادة ما تكون موحدة بالنسبة للكائنات الإنسانية.

3) إن البيئات التاريخية والاجتماعية التي تتحكّم في توجيه النشاطات السيكولوجية، بما في ذلك التمثلات الدلالية، غالباً ما تنطوي على خصائص ثابتة وأخرى قابلة للتغيير.

تبعاً لما ينص عليه لوني (1989) فإن الذاكرة تتضمن ثوابت ذاكروية تقل في حجمها عن حجم الجذور أو المآصل. وبما أن هذه الثوابت هي التي تشكل المكونات الدلالية الأساسية، فإن الوحدات الدلالية لا تتمثّل في المدلولات الجذرية، بل في مدلولات من حجم أقل، يمكن الحصول عليها من خلال التفكيك الدقيق للجمل. والواقع أن هذه المدلولات هي التي تعبر عن الثوابت الافتراضية المقابلة للوحدات السيكولوجية، أو ما يمكن تسميته بـالكيانـات الذاكروية[2].

---

(1) Le Ny (J.F), Problèmes de sémantique psychologique, langages, 1975, 40, p. 19.

(2) Le Ny (J.F), science cognitive et compréhension du langage, Paris, 1 er, ed, P.U.F, 1989, p. 203-221.

لكن السؤال هنا يتعلق بالأسلوب الواجب اتباعه في تحديد طبيعة هذه الكيانات الذاكروية، بمعنى ما هي أصولها ومظاهر تنظيمها؟ وبالتالي أي دور تلعبه في النشاطات الدلالية؟ في محاولة إجابته عن هذه الأسئلة يعتقد لوني (1979) بضرورة اعتماد علماء النفس على تحليلات اللسانيين، وخاصة تلك التي تمت في مجال دراسة المعاني المعجمية والسمات الدلالية، إذ إنه لا فائدة هنا من وراء صياغة فرضيات حول طبيعة المكونات الدلالية وعددها ومظاهر تنظيمها[1].

2.1 ـ نظرية إرليك:

إن النماذج الصورية لنشاط الذاكرة الدلالية لا تشكّل في نظر إرليك (1975) الأساليب الملائمة لوصف ارتقاء النظام الدلالي وتطوره. فهو يعتبر الذاكرة بمثابة النظام الذي يستوجب التركيز على النشاط المستمر لقدرات الطفل، وبالتالي الاستناد إلى دراسات تكوينية للبت في مكونات هذا النظام. وهكذا، يعتقد إرليك (1981) بأن السؤال هنا لا يتعلق بمعرفة ما إذا كان النسق المعرفي هو الذي يسمح للطفل بإنشاء تمثل دلالي يطابق النموذج النظري لعالِم النفس، بل إن هذا السؤال يرتبط أولاً وقبل كل شيء بالتحقّق من المعارف المكتسبة من لدن الطفل[2].

وما دام أن المعارف المكتسبة تستجيب لحاجات تطبيقية عوض الحاجات المنطقية وتتولد من النشاطات اليومية للطفل، فإن التمثلات الدلالية للموضوعات والأفعال. . . إلخ، تتولد هي الأخرى من تجارب الطفل وخبراته. وعلى هذا الأساس، يمكن التأكيد مع إرليك (1985) على أن الذاكرة الدلالية تشكّل نسقاً من العناصر الحرة القابلة للتوزع على مجموعات متنوعة جداً، نستعرضها على النحو الآتي[3]:

1) مجموعة المعارف التي يكتسبها الطفل في ظل الأحداث والوقائع التي يواجهها يومياً.

2) مجموعة المعارف المحددة للتنظيمات الممكنة والمتعلقة أصلاً بقدرات الذاكرة الدلالية.

3) مجموعة التنظيمات التي غالباً ما يستعملها الطفل.

4) مجموعة التنظيمات التي نادراً ما يستعملها الطفل.

---

(1) Le Ny (J.F): la sémantique psychologique, Paris, 1 er ed, P.U.F, 1979, p. 122-132.

(2) Ehrlich (s.): «Construction d'une représentation de texte et fonctionnement de la mémoire sémantique», Bulletin de psychologie, 1981, 356, p: 659-671.

(3) Ehrlich (s.): «Les représentation sémantiques», psychologie française, 1985, tome 30-3-4, p: 285-296.

2 ـ النظريـات التكوينيـة:

كيف ينشيء الطفل تمثلاته الدلالية؟ إذا كانت الإجابة عن هذا السؤال المحوري تشكل نقطة الالتقاء بين هذه النظريات، فإن الفرضية المركزية المعتمدة في هذا النطاق هي أن الطفل ينشيء هذه التمثلات بناء على التنظيم المحكم لتمثلاته البسيطة أو الأولية. فهو لا يستجيب في البداية، وبفعل بساطة مخططاته الأولية للفعل، سوى لبعض المثيرات المحدودة والآنية، أمّا المثيرات المركبة فهو لا يدركها إلّا حينما تصبح مخططاته للفعل ذات طابع تركيبي واضح. في هذا الإطار إذن، نرى ضرورة استحضار بعض المعطيات التجريبية التي خلصت إليها هذه النظريات حول كيفية ارتقاء التمثلات الدلالية.

1.2 ـ نظريـة نلسـون:

يتجلى الهدف الرئيسي لهذه النظرية في وصف كيفية انبناء تمثل الموضوع المعين بناء على سلسلة من التأليفات التمثلية التي تكون في البداية محسوسة وبسيطة. فالتمثل المركب لا يتولد في نظر نلسون K. Nelson (1974) عن تراكم التمثلات البسيطة فقط، بل إنه يشترط عمليات للتجريد. وبعبارة أوضح فإن تمثل الموضوع يتولد عن التأليف الخاص بالعلاقات الوظيفية التي ينتمي إليها هذا الموضوع. فهو يتولد عن العلاقات التي تجمعه من جهة بالأماكن التي يوجد فيها، ومن جهة أخرى بالأفعال التي تنجز حوله. وبما أن هذه العلاقات تتأسّس بناء على التجارب التي كوّنها الطفل حول الموضوع، فإن نلسون (1974) تتحفظ بصدد كثير من الوقائع التي انبنت عليها نظريات كلارك (1973) وبياجي (1945) بخصوص عملية اكتساب الطفل للألفاظ[1].

فإذا كانت نظرية كلارك تتخذ السمات الدلالية كنتيجة مباشرة للنشاط الإدراكي والمعرفي عند الطفل، فهي تبقى مع ذلك مفعمة في نظر نلسون (1974) ببعض القصورات التي يمكن تحديدها على النحو الآتي:

1) الواقع أن كلارك لم تفلح نهائياً في تقديم الوصف الدقيق عن المقصود بالسمة الإدراكية. فعلى الرغم من افتراضها بأن التمثلات الدلالية الأولى تتشكل من سمات أصلها إدراكي، فهي لم توضح على سبيل المثال العمليات التي بموجبها يتم الانتقال من السمات الإدراكية إلى السمات المجردة.

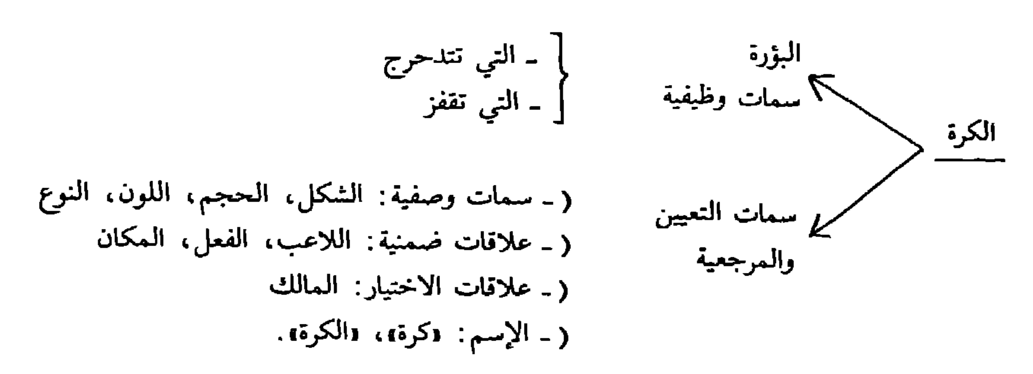
---

(1) Nelson (K), «Concept-word and sentence: interrelations in acquisition and development», ap. G.B. du Boucheron, la mémoire sémantique de l'enfant, op. cit, p. 85-89.

2) الملاحظ أن نظرية كلارك لا تسمح بتعيين مراجع الدلالات التصورية المستقلّة عن الكيانات المعجمية. وهذا أمر طبيعي لأن كل المدركات الحسية تتخذ في هذه النظرية طابع السمات القابلة للتعبير عن خصائص اللفظ المعين، بحيث إن اللغة تشكل هنا القاعدة التي تتولد عنها البُنى الدلالية.

أمّا بالنسبة لنظرية بياجي التي تفترض من جهة وجود علاقة وظيفية بين مخططات المرحلة الحسية ـ الحركية والمفاهيم القبلية التي تشكّل خصائص هذه المرحلة عند الأطفال، ومن جهة أخرى استحالة إنشاء المفاهيم قبل بلوغ هؤلاء الأطفال المرحلة الإجرائية التي تمثّل الانطلاقة الأولى لاكتساب القواعد المنطقية والصورية، فإن نلسون (1985) ترى أنّه من الصعوبة رسم حدود نهائية لمفاهيم اللغة الطبيعية، على منوال تلك التي تم تسطيرها بالنسبة للمخططات المعرفية المختلفة[1].

وعلى أساس هذا التحفّظ، ذهبت نلسون (1985) إلى التأكيد على أن المفاهيم (الكلمات) هي التي تتضمن البؤر الدلالية الخاصة بسمات من قبيل التعيين والمرجعية. وعلى سبيل المثال إن سمات التعيين بالنسبة لمفاهيم الأشياء تتمثل أحياناً في خاصيات مدركة وأحياناً أخرى في خاصيات مقامية أو ظرفية أو مجردة، ولتوضيح هذه الفكرة نورد الخطاطة التالية التي صاغتها نلسون حول التحليل النظري لمفهوم «كرة»[2]:



تبعاً لهذا التوضيح، نشير إلى أن انبناء المفهوم الخاص بالموضوع المعين يمر حسب نلسون (1974) بأربع مراحل أساسية:

(1) Nelson (K): «Le développement de la représentation sémantique chez l'enfant», psychologie française, 1985, Tome 30-3-4, p: 264- 265.

(2) Nelson (K.), Variations in children's concepts by age and category, ap. G.B du boucheron, la mémoire sémantique de l'enfant, op. cit, p. 85-89.

1) تعيين الموضوع ككل متكامل.

2) تعيين الخاصيات الوظيفية للموضوع.

3) تعيين المجرى الجديد للمفهوم من خلال الكشف عن الثوابت الوظيفية.

4) إسناد الإسم الملائم للمفهوم الذي تم إنشاؤه.

ونظراً لأهمية هذه المراحل، نرى ضرورة التنبيه إلى بعض الوقائع التي تركز عليها نلسون (1974):

1) إن هذه المراحل، لا تشكّل في نظر الباحثة مراحل للنمو التكويني بالمعنى الذي ذهب إليه بياجي وأتباعه، بل هي مراحل مشتركة بين الراشد والطفل، حيث يمكنهما معاً أن يمرّا بالمراحل نفسها أثناء اكتسابهما للمفاهيم الطبيعية.

2) إن الخاصيات الوظيفية تحظى بمكانة متميزة في التمثلات الدلالية لأسماء الموضوعات.

3) إذا كانت التمثلات تشكل نوعاً من الشبكة المحددة للعلاقات الممكنة بين المنفذين والأفعال والموضوعات، فإن هذه الشبكة التصورية تمثل في الوقت نفسه شبكة لفظية، إذ إنه وبمجرد أن يتم تعيين التمثل الدلالي المعين، فإن هذه الشبكة تصبح ذات دور أساسي في إنتاج وفهم الجمل الدالة على طبيعة العلاقات بين المنفذين والأفعال والموضوعات.

2.2 ـ نظرية روش:

الواقع أن نظرية النموذج الأصل التي صاغتها روش E. Rosch (1973) بناء على دراستها لبعض المفاهيم البسيطة نسبياً مثل: «اللون الأحمر والشكل المثلث»، لم تقدم ما كان ينتظر منها من نتائج حول النمو التكويني للتمثلات الدلالية عند الطفل. وإذا كانت الأطروحة الأساسية لهذه النظرية تتلخص في الافتراض بوجود نماذج أصلية للون الأحمر والشكل المثلث، وهي نماذج كونية ثابتة بالنسبة لمختلف الثقافات، فإن مبادئها الرئيسية تتجلى في المقومات الآتية[1]:

1) إن التمثّل الذاكروي للمقولات، لا يتم في نظر روش (1976) بناء على اللائحة

(1) Rosch (E), Lloyds (B), Cognilion and Categorization, ap. J. F. le Ny, science Congnitive et compréhension du langage, Paris 1 er ed, P.U.F, 1989, p. 106-114.

الكاملة لعناصر هذه الأخيرة أو معاييرها الصورية. ولهذا نجدها تقترح نظاماً رمزياً على شكل نموذج أصلي له دور رئيسي في تخصيص المقولات.

2) إن الكون لا يحتمل في نظر روش (1976) الفوضى، بل هناك بنية ترابطية تحكم جميع عناصره وظواهره. ويشكل النموذج الأصلي البُعد الذي يعكس بشكل أفضل البنية الترابطية لعناصر المقولات. فهو الذي يحدد المستوى القاعدي للتسلسل المقولي الذي تتموضع فيه النشاطات المألوفة للطفل.

3) إن دلالة المفهوم تتسع تدريجياً حتى تصل إلى نهايات غير محددة. فعناصر المقولة غالباً ما تقترب أو تبتعد من النموذج الأصلي تبعاً لدرجة تشابهها مع عناصر هذا الأخير.

4) إن مبادىء انبناء المقولات هي مبادىء كونية. وبالتالي فإن بعض المظاهر التقطيعية الملاحظة في هذا الانبناء ترجع أساساً إلى البُنى الاجتماعية والثقافية التي ينفرد بها المجتمع المعيَّن.

من خلال تعميمها لهذه المبادىء على مقولات الموضوعات المحسوسة، توصلت روش (1976) إلى أن النموذج الأصلي لمقولة «طاولة» مثلاً، لا يمثل بالضرورة النموذج المثالي لهذه المقولة، بل النموذج الذي يتضمن بشكل من الأشكال العناصر الأساسية للمقولة. إلاّ أن ما يلاحظ في هذا السياق هو أن الأمر قد يتعلق بنموذج خيالي وهمي أو بطاولة مجردة لا وجود لها إلاّ كتمثل دلالي أو كصورة عقلية عند الطفل. وعلى هذا الأساس ترى الباحثة أن معارف الطفل غالباً ما تتسع لكي تشمل في آنٍ واحد العناصر العامة والخاصة للمقولة المعينة[1].

وقد حظيت هذه الفكرة بالترحيب من لدن بعض الباحثين، وفي مقدمتهم أنجلن (1976) J. M. Anglin الذي ينص على أن الطفل يكتسب في البداية الألفاظ العامة نسبياً (كلب مثلاً) وبعدها الألفاظ المخصصة (كلب الصيد مثلاً) وأخيراً الألفاظ المجردة (حيوان مثلاً)[2].

إلاّ أنّه، ورغم الانتشار الواسع الذي عرفته هذه النظرية، فإن التمثلات النموذجية الأصل للموضوعات المحسوسة، لا يمكنها في نظر كرون J. Caron (1989) أن تترابط فيما بينها أو بالأحرى لا يمكنها أن تقوم بدور القوانين الرفيعة المستوى. فبفعل انبنائها على أساس التجارب

---

(1) Rosh (E.): «Classifications d'objets du monde réel: origines et représentations dans la cognition», Bulletin de psychologie, numéro special annuel, 1976, p: 242- 250.

(2) Anglin (J.M): «Les premiers termes de référence de l'enfant», Bulletin de psychologie, numéro spécial annuel, 1976, p: 232-241.

الفريدة للطفل، فهي لا تتميز بأي مظهر من مظاهر الكونية؛ إذ أصبح من الواضح أن التمثّل النموذجي للفظ المعين يرتبط أصلاً بالتمثل المرجعي لهذا اللفظ[1].

لكن السؤال الوارد هنا هو إلى أي حد يمكن للطفل أن ينشىء تمثلات نموذجية الأصل تندرج فيها العناصر المشتركة للمراجع المختلفة في غياب تام لأية فكرة عن الخصائص الجوهرية لكل مرجع من هذه المراجع؟.

في محاولته للإجابة عن هذا السؤال، يقترح نورمان D. Norman (1975) فرضية المزج بين نظرية السمات التي صاغتها كلارك ونظرية النموذج الأصلي التي أعدتها روش، مؤداها أن الطفل ينشىء أولاً تمثلاً نموذجياً يؤدي تحليله فيما بعد إلى لائحة من السمات الدلالية. وعلى الرغم من أن نورمان (1975) لم يبلور كثيراً هذه الفرضية، إلا أن نشاط النسق الدلالي الذي تبنّاه يفترض أن هذا التحول البنيوي للتمثلات الدلالية يصاحبه تحول وظيفي؛ إذ إن لائحة السمات، وبفعل صرامتها، لم تعد أكثر فعالية مما كانت عليه التمثلات الدلالية للنموذج الأصلي.

3.2 ـ نظرية دي بوشرون:

تتخذ دي بوشرون (1981) الذاكرة الدلالية كنوع من النسق الذي يتجه شيئاً فشيئاً نحو الاستقلال. ويتجلى هدف هذا النسق في التعبير أولاً عن التمثلات المعرفية وفي التأويل ثانياً للملفوظات على المستوى المعرفي. وبما أن الارتقاء التكويني للتمثلات الدلالية هو في آنٍ واحد بنيوي ووظيفي، حيث إنه وبالإضافة إلى العوامل الظرفية وفي مقدمتها التحصيل الدراسي، فإن هذا الارتقاء يتم بموجب عاملين رئيسيين: يتعلق أولهما بالاكتسابات اللفظية، ويرتبط ثانيهما بالاكتسابات المعرفية ذات العلاقة المباشرة بالنمو المعرفي للطفل[2].

ومن خلال فحصها لمجموعة من الأعمال التجريبية المتنوعة، توصلت هذه الباحثة إلى بلورة نموذج نمائي للتمثلات الدلالية في ثلاث مراحل أساسية[3]:

المرحلة الأولى:

تتميز هذه المرحلة بمظاهر التداخل بين التمثلات اللفظية والتمثلات الخاصة بالأوضاع.

(1) Caron (J.) Précis de psycholinguistique, op. cit, p. 99.

(2) Norman (D), Rumelhart (D.), Explorations in cognition, ap. Noizet, de la perception à la compréhension du langage, Paris, 1 er ed, P.U.F, 1980, p. 29.

(3) Bramaud du Boucheron (G), la mémoire sémantique de l'enfant, op, cit, p. 285-293.

ويعني هذا أن التمثلات الدلالية لهذه المرحلة تتطابق مع الأوضاع المحسوسة على النحو الآتي:

1) فهي تتخذ طابعاً إجمالياً لكون أن الطفل لا يفرّق بين مكوناتها وعناصرها. فهو لا يميّز على سبيل المثال بين عمل الفعل وفاعل الفعل وموضوع الفعل ومكانه ووضعه الفيزيقي والسيكولوجي.

2) تبدو هذه التمثلات ذاتية وموضوعية في الوقت نفسه؛ حيث إن الطفل لا يفرق بين وجهة نظره وما يشاهده.

3) إن هذه التمثلات لا تحظى بالثبات والاستقرار، نظراً لأن اللفظ نفسه يمكن استخدامه في أوضاع مختلفة جداً. وقد يحصل أن يحل تمثل الوضعية المعينة محل تمثل آخر، وبالتالي يسند مباشرة إلى اللفظ.

4) يغلب على هذه التمثلات طابع التباين وعدم الانتظام في بُنى دلالية مركبة.

المرحلة الثانية:

نحو السنة الثانية، يصبح النمو المعرفي للطفل مطبوعاً بطابع الانتقال من تمثلات الأوضاع إلى تمثلات الموضوعات والأعمال المميّزة بشكل أفضل. فانطلاقاً من نهاية المرحلة الحسية ـ الحركية يبدأ الطفل في الربط والتمييز بين المنفذ وعمل الفعل، بين الموضوع الذي يتعلق به عمل الفعل ونتيجة هذا العمل. والواقع أن هذه التمييزات تتحقّق أولاً على المستوى الإدراكي وبعد ذلك على مستوى التمثلات المعرفية والدلالية، حيث يصبح الطفل، وبفعل الاكتسابات المعجمية، متوفراً على التمثلات الدلالية الخاصة بالموضوعات والأعمال والأحوال، وهي التمثلات التي تسميها دي بوشرون (1981) بالتمثلات النموذجية الأصل ذات الخصائص التالية[1]:

1) رغم التطابق الواضح بين هذه التمثلات وخصائص الموضوعات والأعمال، فهي تبقى مع ذلك ذات طابع إجمالي محسوس، حيث إن تمثل الموضوع المعيّن يتم هنا بشكل متكامل دون أي تمييز بين عناصره وخصائصه.

2) يمكن التمييز داخل هذه التمثلات بين ثلاث مجموعات: أولاها موضوعية (الكتاب

---

(1) Ibid, p. 287-289.

مثلًا) وثانيتها ذاتية (الشعور بالألم مثلًا) والمجموعة الثالثة شبه موضوعية وشبه ذاتية (مثلاً: فعل بكى).

3) تتميز هذه التمثلات بثبات واستقرار كبيرين نتيجة التطور الحاصل في مدونة الطفل. والحقيقة أن هذا التطور هو الذي يسمح بتخصيص الدلالة الذاتية للألفاظ.

4) إذا كان نشاط هذه التمثلات يتخذ من مبدأ المماثلة العنصر الرئيسي في التعبير عن البُنى المعرفية ـ اللفظية، فإن احتمالات تركيب هذه التمثلات أو الجمع بين مكوناتها تبقى محدودة جداً. فالطفل لا يمكنه أن يتمثل سوى الأحداث المتشابهة نسبياً مع الأحداث التي سبق له أن واجهها وكون خبرة عن مضامينها. ولهذا نجده لا يقبل مثلاً الفعل: «أسحق الموزة بالمغرفة» لأن هذا الفعل يتعارض مع الأحداث المألوفة لديه مثل: «أسحق الموزة بشوكة الأكل» أو «أتناول الحريرة بالمغرفة».

5) إن احتمالات تنظيم هذه التمثلات تبقى ضعيفة جداً، إذ إن العلاقات التي ينشئها الطفل بخصوص بعض التمثلات وبناءً على مبدأي المجاورة والتشابه الوظيفي، لا تحظى بالثبات والاستقرار اللازمين.

المرحلة الثالثة:

إذا كان الطفل ينتقل في المرحلتين السابقتين من معرفة الأوضاع إلى معرفة الموضوعات والأعمال والأحوال عن طريق عملية التمييز، فإن هذه العملية لا تتوقف بل إنها تستمر في الامتداد حتى تشمل خصائص الموضوعات وصيغ الأعمال وكافة العلاقات المحتملة بين هذه وتلك. وهذا ما يدل على أن الأمر يتعلق بأحد المظاهر الأساسية للنمو الإجرائي؛ إذ إن الطفل يصبح واعياً من جهة بالخصائص المتنوعة أو الفريدة للموضوع المعيّن، ومن جهة أخرى فهو يدرك الخاصية المشتركة بين الموضوعات المختلفة. وعلى هذا الأساس تتميز تمثلات هذه المرحلة بالخصائص التالية[1]:

1) إنها تمثلات تحليلية ومجردة، فبفعل استقلالها عن الموضوعات أو التمثلات النموذجية الأصل، أصبحت تتكون من عناصر قابلة للانضمام في بُنى مركبة.

2) إن التمثل الدلالي الناتج عن عمليتي التمييز والتركيب يشكل نسقاً من الخصائص والعلاقات.

3) إن الخاصية التحليلية لهذه التمثلات تتغير بفعل الطابع التركيبي للمراجع التي

(1) Ibid, p. 290-293.

تقابلها. فالتمثل الدلالي للفظ «عمارة» هو أكثر قابلية للتحليل من التمثل الدلالي للفظ «شاهقة» الذي يمثل خاصية من خصائص «العمارة».

4) تصبح المكونات الذاتية والموضوعية في هذه المرحلة أكثر تمايزاً رغم إمكانية انتمائها أحياناً إلى التمثل نفسه.

5) تتميز هذه التمثلات بثبات نسبي، حيث يمكن تعديل التمثل الدلالي المعين عن طريق إضافة أو إقصاء مكون من المكونات.

6) تسمح هذه التمثلات للطفل بتمثل الأحداث التي لا يعرفها الأمر الذي يؤدي بالذاكرة الدلالية إلى العمل بكيفية توليدية بناء على هذا النوع من التمثل.

تبعاً لهذه المراحل الثلاث، يبدو أن نموذج دي بوشرون (1981) يتمحور حول فكرتين رئيسيتين. مفاد أولاهما هو أن التمثلات الدلالية تتغير تبعاً للبيئة الفيزيقية والاجتماعية التي يعيش فيها الطفل. ومؤدى ثانيتهما هو أن المراحل الثلاث لارتقاء التمثلات الدلالية لا ترتبط بالضرورة بأعمار محددة. فهي تتوقف على التحولات الثابتة نسبياً التي يخضع لها الراشدون والأطفال تبعاً لتجاربهم وخبراتهم الواقعية.

إن أهم فكرة يمكن التأكيد عليها في نهاية هذا الحديث عن التناول الأمبريقي للتمثلات الدلالية، هي أن هذا التيار يحدد عوامل اكتساب هذه التمثلات وسيرورات ارتقائها تبعاً للوقائع التالية:

1) التجارب والخبرات التي تكونت عند الطفل عن محيطه الاجتماعي وبيئته الفيزيقية.

2) البيئة الفيزيقية والتاريخية والاجتماعية التي ينتمي إليها الطفل.

3) التمييز والتعميم.

4) إن أقطاب هذا التيار لم يرفضوا نهائياً دور النمو المعرفي في ارتقاء التمثلات الدلالية، لكنهم لم يفكّروا بتاتاً في الإجابة عن أسئلة من قبيل: ما هو المستوى المعرفي الذي يجب على الطفل بلوغه لكي تلعب عملية التعميم دورها؟ هل أن ظواهر التعميم التي نجدها عند الطفل والراشد هي من النمط نفسه أم العكس؟

ثالثاً: خلاصة:

يبدو من مضامين هذا الفصل أن التيارين المعرفي والأمبريقي يلعبان معاً دوراً أساسياً في التعريف بكيفية ارتقاء التمثلات الدلالية. وتعبر الوقائع التالية عن مظاهر القواسم المشتركة بينهما:

1) يتدرج ارتقاء التمثلات الدلالية وفق خط متواصل من الطفولة إلى الرشد.

2) تصبح التمثلات الدلالية مجردة عند مرحلة الرشد.

3) إن التركيز على وصف التمثلات الدلالية الأولية عند الطفل، يمثل القاسم المشترك بين مختلف النماذج التكوينية لارتقاء التمثلات الدلالية.

وكما أشرنا إلى ذلك، فإذا كان أقطاب التيار المعرفي يأخذون بفكرة التكون التدريجي للتمثلات الدلالية، حيث تبدو هذه الأخيرة، وبفعل ارتباطها بالنمو المعرفي للطفل، مجردة وتحليليّة لتكتمل بعد ذلك عن طريق سِمات دلالية جديدة ومجردة، فإن أقطاب التيار الأمبريقي، وبتركيزهم على خبرات الطفل وتجاربه الواقعية، يؤكدون على أن هذه التمثلات تبدو في البداية كلية ومحسوسة وتصبح فيما بعد وبالتدريج مجردة.

وإن أهم ملاحظة يمكن تسجيلها على هامش التوجه العام لهذه النماذج التكوينية، هو تركيزها الواضح على وصف مراحل ارتقاء التمثلات الدلالية دون اهتمامها بالإجابة المقنعة عن طبيعة هذه المراحل وسيرورة ارتقاء هذه التمثلات. وسنحاول في الفصل اللاحق التطرق بالعرض والتحليل إلى بعض الدراسات التجريبية التي ذهبت إلى التحقق من المصداقية العلمية لهذه النماذج، وخاصة فيما يتعلق بارتقاء التمثلات الدلالية لبعض الأفعال عند الطفل.

الواقع أن الأبحاث التي أنجزت لحد الآن حول ظاهرة الارتقاء التكويني لدلالة الأفعال ما تزال قليلة العدد ومحدودة الانتشار. ويرجع سبب ذلك إلى اعتبارات عديدة وفي مقدمتها الصعوبات المنهجية التي تثيرها دراسة هذه الظاهرة عند الأطفال. فإذا ما وضعنا جانباً أسلوب الملاحظة غير المباشرة الذي أبان عن فعاليته في الكشف عن مستويات فهم الطفل للأفعال وإنتاجها، سندرك مدى صعوبة أو بالأحرى مدى استحالة تحديد طبيعة هذه المستويات بواسطة أدوات منهجية من قبيل: الرسوم أو الأشرطة أو اللعب أو الإيماءات.

إذن، إذا كان الهدف الرئيسي لهذا الفصل هو التعريف بنتائج أهم التجارب التي تمت في مجال دراسة ظاهرة الارتقاء التكويني لدلالة الأفعال عند الأطفال، فلا بد من الإشارة هنا إلى أن اهتمامنا سينصب أساساً على تلك النتائج التي تترجمها بعض الدراسات التكوينية ذات الروافد السيكولوجية واللسانية والسيكولسانية.

١ـ نماذج ارتقاء التمثلات الدلالية للأفعال وعوامل تكونها:

تؤكد جميع الأبحاث التجريبية التي أنجزت حول موضوع المعرفة الدلالية للأفعال على الاختلاف الواضح بين الطرق التي يستعملها الأطفال والراشدون في فهم دلالة الأفعال وإنتاجها. وتندرج هذه الأبحاث ضمن اتجاهين رئيسيين: يتعلق أولهما بنماذج الأبحاث التي حاول أصحابها تحديد المراحل الارتقائية لاكتساب دلالة الأفعال بناء على النموذجين النظريين لكل من كلارك E. V. Clark (1973) ودي بوشرون G. B. du Boucheron (1981). ويرتبط ثانيهما بنماذج الأبحاث التي اهتمت بتعيين عوامل اكتساب دلالة الأفعال وسيرورات تكونها من خلال دراسة الحدود المعرفية اللازمة لذلك.

١.١ـ مراحل ارتقاء التمثلات الدلالية للأفعال:

هناك نوعان رئيسيّان من النماذج النظرية الخاصة بتحديد المراحل الارتقائية لدلالة الأفعال. يتمثّل أولهما في النماذج التي تتخذ ارتقاء التمثلات الدلالية كعملية إذكاء وإغناء للائحة من السمات العامة القائمة أصلاً على التمثلات الدلالية المجردة القابلة للتفكيك

والتحليل. ويتجلى ثانيهما في النماذج التي تنظر إلى ارتقاء هذه التمثلات في إطار التجريد المتدرج للسمات المبنية في الأصل على التمثلات الدلالية الكلية والمحسوسة. ويمكن الإبقاء في هذا الإطار على نموذج كلارك (1973) بالنسبة للنوع الأول ونموذج دي بوشرون (1981) بالنسبة للنوع الثاني.

١.١.١- نموذج كلارك:

توجد نظرية كلارك (1973) في مقدمة الأبحاث التجريبية التي اهتمت بمعالجة ظاهرة اكتساب دلالة الأفعال عند الأطفال. وبدون الدخول هنا في ذكر التفاصيل المتعددة لهذه النظرية التي خصّها بعض الباحثين أمثال أليرون P. Oléron (1979) [1] ودي بوشرون (1981)[2] بالعرض والتحليل، سنكتفي بالتركيز على الفرضيات الأساسية التي شكلت موضوع التناول التجريبي لدلالة بعض الأفعال. وقد جاءت هذه الفرضيات مرتبة على النحو الآتي:

أ) فرضية التوسع الدلالي: يقع الأطفال في أخطاء مردّها التوسعات الدلالية الخاصة بإنتاج الألفاظ.

ب) فرضية تركيب السمات: تتشكل التمثلات الدلالية من خلال الإضافات والتنظيم التدريجي للسمات الدلالية.

جـ) فرضية السمات العامة والخاصة: عادة ما يكتسب الطفل السمات العامة قبل السمات الخاصة.

د) فرضية السمات المدركة: إن السمات الأولية المكونة للتمثلات الدلالية، هي من أصل إدراكي.

هـ) فرضية الشفافية: إن التطابق الذي يقيمه الأطفال بين استعمال الألفاظ وتمثلاتها الدلالية يرجع في الأصل إلى تطابق آخر قوامه أن مرجع اللفظ المعين يتوفر دائماً على خصائص أو سمات تمثله الدلالي.

إذا كانت هذه الفرضيات تشكل القاعدة النظرية التي انبنت عليها معالجة كلارك (1973، 1975، 1978) لموضوع التمثلات الدلالية لبعض الأفعال في اللغة الإنجليزية، فإن بعض

(1) Oléron (P.), l'enfant et l'acquisition du langage, Paris, 1 er éd, P.U.F, 1979. p. 136-141.

(2) Bramaud du Boucheron (G.), la mémoire sémantique de l'enfant, Paris, 1 er éd, P.U.F, 1981, p. 98-103.

الباحثين قد اتخذوها إطاراً مرجعياً لتجارب عديدة، قوامها التأكّد أولاً من مصداقية هذه الفرضيات بالنسبة لمختلف اللغات ومختلف الأطفال والتحقق ثانياً من فعاليتها في تعيين مراحل ارتقاء التمثلات الدلالية للأفعال بشكل عام.

وتشير نتائج مختلف التجارب التي أنجزت في مجال دراسة الحقول الدلالية Les champs sématiques لأفعال الملكية والحكم والتنقل والتواصل إلى أن فرضيات كلارك (1973) لا تحظى بالمصداقية اللازمة؛ إذ إن تجربة أو تجربتين على الأقل (ريشاردس 1976 M. Richards، تشومسكي C. Chomsky 1969، جنتنر D. Gentner 1978، باريت 1978 B. Barret، بوييرمان M. Bowerman 1978) تؤكد عدم صحة هذه الفرضيات[1].

فعلى مستوى فرضية التوسع الدلالي والسمات المدركة، انتهى على سبيل المثال باريت (1978) إلى نتائج تختلف عن تلك التي خلصت إليها كلارك (1973). فمن خلال فحصه لنتائج الدراسة التي أنجزها ليوبولد F. Léopold (1948) عن ابنته البالغة سن الثانية، لاحظ أن الطفل لا ينشىء تمثلاته الدلالية للأفعال بناء على الخصائص المدركة فقط، بل إنه يعتمد أيضاً على الخصائص الوظيفية[2].

وعلى مستوى فرضية تركيب السمات العامة والخاصة، فإن تجربة كارول تشومسكي (1969) حول التمثّل الدلالي لأفعال التواصل (سأل، قال، وعد... إلخ) عند الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الخامسة والعاشرة لا تؤكد بشكل صريح صحة فرضية اكتساب هؤلاء للسمات الدلالية العامة قبل السمات الدلالية الخاصة. وإذا كانت تجربة كلارك (1974) حول التمثّل الدلالي لأفعال التنقل (ذهب، قدم، رحل، سافر... إلخ) تؤكد على أن الأطفال المتراوحة أعمارهم بين السادسة والتاسعة، يكتسبون دلالة هذه الأفعال بناء على خصائصها المدركة وسماتها العامة (تنقل وحركة) قبل سماتها الخاصة (مصدر الحركة واتجاهها وهدفها)، فإن إرفن ـ تريب M. Ervin - Tripp (1977)، تشير على العكس من ذلك إلى الحيرة التي يقع فيها الأطفال أثناء محاولة تمييزهم بين فعلين مثل (سأل وقال). ففي نظرها يمكن تسهيل عملية اكتساب دلالة هذين الفعلين بإضافة عبارة «من فضلكم»، وهو اصطلاح لغوي عادة ما يستعمل قبل فعل (سأل) أو بعده. ويعني هذا أن اكتساب دلالة هذه الأفعال غالباً ما يكون مشروطاً

---

(1) Oléron (P.), op. cit, p. 118-140.

(2) Barret (M.D), lexical development and overextension in child language, ap. Bernicot, le développement des systèmes sémantiques de verbes d'action, Paris, 1 er éd, C.N.S.R., n° 53, p. 20-21.

بالمحيط الاجتماعي بكل تجلياته ومظاهره[1]. وكما تشير نتائج التجربة التي أعدّها ريشاردس (1976) عن التمثل الدلالي للأفعال نفسها (أي أفعال التنقّل) إلى أن المرحلة النمائية لاكتساب دلالة هذه الأفعال تتراوح بين الرابعة والخامسة، وهي أقل بكثير من المرحلة التي نصت عليها كلارك (1974)[2].

وفيما يتعلق بفرضية السمات المدركة والوظيفية، لقد اتضح من تجارب كلارك (1978) E. V. Clark وماكري J. Macrae (1978) عن الأفعال المألوفة والشائعة التداول (مثل: كتب، قطع، فتح، ذهب. . . إلخ) ومدى قدرة أطفال سن الثانية على إنتاجها، أن التمثلات الدلالية الأولية لهذه الأفعال تتركب من سمات عامة ومن سمات خاصة مغايرة تماماً لتلك التي نجدها عند الراشدين[3]. وبتحليلها لعينات من الخطاب التلقائي لطفلتيها البالغتين على التوالي سن الثانية وسن الخامسة، توصلت بويرمان M. Bowerman (1978) إلى أن الأخطاء التي يقع فيها الأطفال أثناء تمييزهم بين أفعال (وضع ـ أعطى، وضع ـ أنجز، أنجز ـ ترك) ترجع في الأصل إلى عوامل نمائية، وبالتالي فإن الاستعمال المتتالي للأفعال غالباً ما تتولد عنه تمثلات دلالية معجمية من أبرز سماتها الأولية: السبب وتغيير المكان، وهي السمات التي يطابق الطفل بينها وبين المكونات الدلالية المشتركة[4].

أمّا فيما يرجع إلى فرضية الشفافية، فقد توصل جنتنر C. Gentner (1978) من التجربة التي درس فيها التمثلات الدلالية لأفعال التأثير على المواد (مثل: حرك، خلط، فصل، صنع. . . إلخ) إلى أن الأطفال يفضلون ومنذ سن الرابعة استعمال الأفعال المألوفة لديهم، بمعنى الأفعال الشائعة التداول في وسطهم الاجتماعي[5].

يلاحظ من نتائج هذه التجارب أن الفرضيات التي انبنت عليها نظرية كلارك (1973) لا تحظى بالمصداقية العلمية اللازمة. وهذا ما يؤكد على أن الأساليب والعوامل المتحكمة في ما يسمى بارتقاء التمثلات الدلالية للأفعال، هي أساليب وعوامل معقدة جداً إذا ما قُورنت بتلك التي اقترحتها كلارك.

---

(1) Ervin-Tripp (S.M.), «Wait for me, roller skate!», ap, J. Bernicot, op. cit, p. 21.

(2) Richards (M.),«Come and go reconsidered: children's use of deictic verbs in contrived situations», ap. P. Oléron, op. cit, p. 124.

(3) Clark (E.V.), «Strategies for communicating», Macrae (J.), «Movement and locution in the acquisition of deictic verbs», ap. J. Bernicot, op. cit, p. 23.

(4) Bowerman (M.), «Systematizing semantic knowledge», ap. J. Bernicot, op. cit, p. 23-24.

(5) Gentner (D.), «The acquisition of verbs meaning», ap. J. Bernicot, op. cit, p. 24.

2.1.1 ـ نموذج دي بوشرون:

كما أكدنا على ذلك في (الفقرة: 3.2 من الفصل الثالث)، فإن النموذج العام الذي صاغته دي بوشرون (1979، 1981) عن ارتقاء التمثلات الدلالية للأفعال عند الأطفال يتكون من ثلاث مراحل أساسية. وما دام أن كل مرحلة من هذه المراحل يقابلها مستوى نمائي معين، فإن ما يجب التنبيه إليه في هذا النطاق هو احتمال تنوع وتغيّر هذه المستويات النمائية تبعاً لأهمية الأفعال ودورها في النشاطات اليومية للطفل.

المرحلة الأولى: تمتد الفترة النمائية لهذه المرحلة من السنة الأولى إلى السنة الثالثة.

وتتجلى تمثلاتها الدلالية الخاصة بالأفعال في ما يكونه الطفل من تمثلات حول عمل الفعل وسياقه داخل وضعية معينة أو داخل عدد كبير من الوضعيات السائدة. وإن أهم ما تتميز به هذه التمثلات يتلخص في طابعها الكلي المحسوس، وبالتالي في عناصرها البؤرية والصيغية غير المميزة. فالطفل على سبيل المثال لا يميز في الملفوظات التالية بين عمل الفعل ومنفذه وموضوعه ومكانه... إلخ[1]:

1) «ذهبنا إلى المخبزة ولاحظنا أن البائع يرتدي لباساً أبيضَ».

2) «كانت معنا بعض النقود».

3) «أكلنا بعض الحلويات ثم انصرفنا».

المرحلة الثانية: تمتد الفترة النمائية لهذه المرحلة من السنة الرابعة إلى السنة السابعة. فهي مرحلة التمثلات الدلالية النموذجية الأصل، أو بشكل أدق إنها مرحلة التمثلات الدلالية الكلية والمحسوسة للأعمال والموضوعات. وفي هذا الإطار تؤكد دي بوشرون (1979، 1981) أن عدد الصيغ التي يعرفها الطفل بخصوص الأفعال لا يتجاوز صيغة واحدة، الأمر الذي يعني أن العناصر المكونة لتمثلاته الدلالية تشكل جانباً من التمثلات الدلالية للراشدين. وباختصار يمكن القول إن التمثلات الدلالية للأفعال تتجلى خلال هذه المرحلة في التمثلات الدلالية الخاصة بالأعمال. فهي تمثلات محسوسة وغير تامة إذا ما قورنت بتمثلات الراشدين، يغلب على عناصرها طابع عدم الانفصال بين البورة والصيغ الغالبة رغم ثباتها وتميزها النسبيين[2].

المرحلة الثالثة: تمتد الفترة النمائية لهذه المرحلة من السنة الثامنة إلى السنة التاسعة.

(1) Bramaud du Boucheron (G.), La mémoire sémantique de l'enfant, Paris, 1 er ed, P.U.F, 1981, p. 285-286.

(2) Ibid, p. 287-289.

وتتميز تمثلاتها الدلالية بالخصائص الآتية:

1) إن التمثل الدلالي للفعل يتجلى هنا في العمل الذي يدل عليه هذا الفعل.

2) إن التمثل الدلالي للفعل يتركب هنا من عناصر البؤرة المنفصلة بشكل واضح عن عناصر الصيغ الغالبة.

3) إن التمثل الدلالي للفعل يصبح خلال هذه المرحلة ثابتاً ومجرداً وقابلاً للتحليل[1].

إذن، إذا كان هذا هو النموذج النظري الذي خصصته دي بوشرون (1979-1981) لمراحل ارتقاء التمثلات الدلالية للأفعال عند الأطفال، فلا بد من الإشارة هنا إلى أن الباحثين أمثال (برنكوت J. Bernicot (1979-1981)) وإرليك S. Ehrlich (1984)) قد اتخذوا من هذا النموذج الإطار المرجعي لأبحاثهم وذلك بهدف التحقق أولاً من مصداقية مراحله، والعمل ثانياً على تحديد سيرورات ارتقاء التمثلات الدلالية للأفعال وعوامل اكتسابها. ونظراً لأهمية الأبحاث التي أنجزتها برنكوت في هذا المجال، سنكتفي فيما يلي بالتطرق إلى أبرز الخلاصات التي انتهت إليها. فمن خلال اهتمامها بدراسة الحقول الدلالية لأفعال الملكية والحكم والأكل والشرب وتمثلاتها الدلالية عند الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الرابعة والتاسعة، توصلت برنكوت (1979، 1981، 1986) إلى استخلاص جملة من النتائج ذات التساوق شبه التام مع الخصائص العامة للمرحلتين الثانية والثالثة اللتين تضمنهما نموذج دي بوشرون (1979، 1981). وهي النتائج التي يمكن اختصارها في الوقائع التالية[2]:

أ- مرحلة التمثلات الدلالية الكلية والمحسوسة:

إذا كانت الفترة النمائية لهذه المرحلة تمتد في نظر دي بوشرون (1979، 1981) من سن الرابعة إلى سن السابعة، فهي تتراوح حسب برنكوت (1979، 1981) بين سن الرابعة وسن الثامنة، حيث إن التمثل الدلالي لفعل ما يتم عبر ثلاث مراحل فرعية، تتعلق أولاها بالتمثلات الدلالية غير التامة التي يتم توظيفها في إنتاج دلالة الأفعال بناء على بعض العناصر المستقلة مثل: «المخبزة والنقود والخبز» بالنسبة لفعل (اشترى). فالطفل لا ينتج هنا دلالة هذا الفعل انطلاقاً من العلاقة التي تجمع بين هذه العناصر؛ إذ إنه لا يدرك على سبيل المثال بأن «شراء الخبز يستلزم دفع النقود إلى صاحب المخبزة». وترتبط ثانيتها بالتمثلات الدلالية التي تنطوي

---

(1) Ibid, p. 290-293.

(2) Bernicot (J), Le développement des systèmes sémantiques de verbes d'action, Paris, 1er éd, C.N.R.S, n° 53, 1981, p. 107-108.

على جميع الصيغ الغالبة لعمل الفعل وتتجلى المرحلة الفرعية الثالثة في التمثلات الدلالية التي تمكّن الطفل من التعرف الكامل على عدد كبير من الصيغ الخاصة بعمل الفعل.

ب ـ مرحلة التمثلات الدلالية الثابتة والمجردة:

إذا كانت الفترة النمائية لهذه المرحلة تمتد في نظر كل من دي بوشرون (1979، 1981) وبرنكوت (1979، 1981) من سن الثامنة إلى سن التاسعة، فإن تمثلاتها الدلالية تصبح ثابتة ومجردة، حيث تنفصل بؤرة الفعل عن صيغه الغالبة.

وبعبارة أوضح فإن التمثلات الدلالية للأفعال تتركب خلال هذه المرحلة من عناصر بؤرية مستقلّة عن العناصر الصيغية. وهذا ما يؤدي بالطفل إلى استخدام هذه التمثلات في فهم وإنتاج الصيغ المعروفة وغير المعروفة للأعمال التي تشير إليها الأفعال.

2.1 ـ عوامل اكتساب التمثلات الدلالية للأفعال:

يتعلق الأمر هنا بمجموعة الدراسات التي أعدّها عدد من الباحثين حول عوامل اكتساب التمثلات الدلالية للأفعال وحدودها المعرفية. وإذا كان فريق من هؤلاء (هيدي S. Hidi وهلديارد A. Hildyard 1979 ثم ولمان H. Wellman وجونسون C. Johnson 1979) يسلم بوجود تطابق بين ارتقاء المعرفة الدلالية ومراحل النمو المعرفي كما حددها بياجي J. Piaget (1936)، فإن الفريق الآخر، وهو الذي يمثّل الأغلبية، يرفض مثل هذا التطابق، بدعوى أن الطفل وحسب (ماك نمرا J. Mac Namara وباكر E. Baker وألصون C. Olson 1976 ثم جونسون C. Johnson ومرتصوص M. Maratsos 1977) يتوفر منذ سن الرابعة على معرفة دلالية للأفعال مبنية على قواعد المنطق القضوي La logique propositionnelle. ويمكن التعريف بنتائج هذه الدراسات تبعاً للمحاور التالية:

1.2.1 ـ الإفتراضات والاستلزامات المنطقية:

من خلال فحصه للتمييز الذي وضعه اللسانيُّون بين الافتراض Présupposition والإقرار Assertion توصل باتس Bates (1976) إلى نتيجة ملخصها أن هذا التمييز ينبني على أساس الآليات العامة التي يوظفها الطفل ابتداء من سنة ونصف في إدراك الفرق أولاً بين عمق الشيء وشكله وبعد ذلك الفرق بين المبتدأ والخبر، الذي يمثّل أساس الافتراض نفسه. ولتدعيم هذه النتيجة قام باتس (1976) بتحليل ملفوظات طفلين إيطاليين يبلغ كل منهما تقريباً سنتين من العمر،

واستخلص من ذلك ثلاث مراحل لإنتاج الكلمات[1]:

أ) إذا كان النظام المعياري لإنتاج الكلمات عند الراشدين يتم وفق هذا التسلسل: «فاعل ـ فعل ـ مفعول به»، فإن الأطفال يفضلون في مرحلة أولى استخدام الفعل قبل الفاعل.

ب) في المرحلة الثانية هناك تناوب في استخدام الفعل والفاعل.

جـ) في المرحلة الثالثة ينتج الأطفال بشكل جيد نماذج من الملفوظات ذات النظام التسلسلي: «فاعل ـ فعل ـ مفعول به».

ويرجع باتس (1976) أسباب تفضيل الأطفال الصغار لاستراتيجية الفعل على استراتيجية الفاعل إلى قدرتهم المبكرة على التفريق بين المبتدأ والخبر، حيث إن الخبر (أي الفعل)، ونظراً لأهميته يتم ترميزه هو الأول وبعد ذلك المبتدأ (أي الفاعل).

1.1.2.1 ـ الاكتساب المبكر للافتراضات والاستلزامات:

تتلخص أهم الأبحاث التي تؤكد على الاكتساب المبكر للافتراضات Présuppositions والاستلزامات implications المنطقية في ثلاث تجارب أساسية:

هناك أولاً التجربة التي أنجزها ماك نمرا وباكر وألصون (1976) حول مستويات فهم سن الرابعة لدلالة الأفعال الإنجليزية: (عرف، نسي، تظاهر). فبتطبيق هؤلاء لمجموعة من القصص التي تتضمن الأفعال المدروسة على مجموعتين من الأطفال تحتوي كل واحدة منهما على عشرين طفلاً، توصلوا إلى أن جميع المفحوصين وبدون استثناء يجيبون بشكل جيد عن أسئلة هذا الاختبار. وهذا ما يدل في نظرهم على أن افتراضات هذه الأفعال واستلزاماتها تنتمي إلى التمثلات الدلالية لأطفال سن الرابعة[2].

وهناك ثانياً التجربة التي أعدتها ماك نمرا (1977) حول عوامل اكتساب أطفال سن الرابعة فما فوق لدلالة الأفعال الموزعة تبعاً للفئتين التاليتين:

الفئة الأولى:

أمر (س) (ص) إنجاز عمل معين.

---

(1) Bates (E.), Language and Context: the acquisition of pragmatics, ap. J. Caron, Précis de psycholing-uistique, Paris, 1 er éd, P.U.F, 1989, p. 172-174.

(2) Mac Namara (J.), Baker (E), Olson (C.), «Four-year-olds understanting of pretend, forget and know» ap. J. Caron, op. cit, p. 188-189.

إن (س) غير قادر على إنجاز هذا العمل.

إن (س) لم يشعل آلة التسخين.

إن (س) لم يكن خائفاً من إنجاز هذا العمل.

الفئة الثانية:

إن (س) لم ينجز العمل الذي أمره به (ص).

إن (س) ما يزال صغيراً على إنجاز هذا العمل.

وبتطبيقها لهاتين الفئتين من الجمل على مجموعتين من الأطفال تضم كل واحدة عشرين طفلاً يتراوح متوسط أعمارهم بين الرابعة وستة أشهر بالنسبة للمجموعة الأولى والرابعة وتسعة أشهر بالنسب للثانية، استخلصت ماك نمرا (1977) أن هؤلاء يقدمون إجابات صحيحة عن أغلب الأسئلة المقدمة إليهم. وهذا ما يؤكّد على أن المظاهر المنطقية لدلالة هذه الأفعال تشكل جزءاً من التمثلات الدلالية للأطفال المتراوحة أعمارهم بين الرابعة والخامسة[1].

أمّا التجربة الثالثة فقد قام بها كل من جونسون ومرتصوص (1977) حول اكتساب الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الثالثة والرابعة وخمسة أشهر لدلالة فعلي: (فكر وعرف). ويتلخص الأسلوب القياسي المعتمد هنا في عيّنة من القصص التي تحمل على موقفين: أولهما يتعلق بالشخص (أ) الذي يخفي الموضوع وثانيهما يرتبط بالشخص (ب) الذي يبحث عن هذا الموضوع. وبتقديم هذه القصص إلى الأطفال يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة ذات الارتباط الوثيق بالفعلين المبحوثين مثل: «هل يفكر الشخص (ب) بأن الموضوع يوجد تحت العلبة؟ وهل يعرف الشخص (أ) بأن الموضوع يوجد تحت العلبة؟».

وقد أظهر التحليل الإحصائي لبيانات هذه التجربة أن أطفال سن الثالثة وستة أشهر لا يدركون دلالة هذين الفعلين، في حين أن أطفال سن الرابعة وخمسة أشهر يفهمون جيداً الاستلزامات المنطقية لدلالة هذين الفعلين؛ حيث أبانت النتائج على أن ما يفكر فيه الطفل قد يكون خاطئاً بنسبة (75%) وأمّا ما يعرفه فهو غالباً ما يكون مطابقاً للواقع[2].

---

(1) Mac Namara (J.), Language learning and thought, ap. J. Bernicot, op. cit, p. 25-27.

(2) Johnson (C.), Maratsos (M.), «Early comprehension of mental verbs: think and know», ap. J. Bernicot, op. cit, p. 27.

2.1.2.1 ـ الاكتساب التدريجي للاستلزامات المنطقية والتداولية:

يمكن الإبقاء في هذا الصدد على تجربتين اثنتين:

الأولى خصصها كل من أليرون P. Oléron ولجروص S. Legros (1977) لدراسة التمثلات الدلالية لعينة من الأفعال ذات الدلالة السيكولوجية لدى مجموعتين من الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الرابعة والسابعة. وتتجلى اللائحة الكاملة لهذه الأفعال في الأصناف التالية[1]:

أ) الأفعال الإرادية مثل: عرف، تأسف، فرح.

ب) الأفعال اللاإرادية مثل: ظن، تمنى، تخوف، تلهف.

جـ) الأفعال عكس الإرادية مثل: أوهم، تصور، ادعى، تظاهر.

د) الأفعال الاستلزامية مثل: تذكر، قرر، اختار، قبل.

هـ) الأفعال الاستلزامية المنفية مثل: نسي، تخلى، كف، رفض، اجتنب.

وبترتيبهما للأفعال على هذا النحو، ذهب الباحثان إلى مساءلة أطفال المجموعتين السابقتين حول الدلالة التي يأخذها الفعل المعين في إحدى الجمل المعتمدة. فعلى الطفل أن يجيب عن سؤالين اثنين بالنسبة لكل جملة. الأول يتعلق بالافتراض أو الاستلزام المنطقي للفعل (مثلاً: هل ربح زيد الكرة؟)، والثاني يرتبط بالعلاقة التي تجمع بين «الحالة السيكولوجية التي يصفها الفعل» و«حالة الموقف الواقعي الذي يدل عليه الفعل» (مثلاً: هل تم إخبار زيد بأنّه ربح الكرة؟).

وتمثل الخلاصات التالية النتائج الرئيسية لهذه التجربة:

1) إذا كان الأطفال يقدمون بعض الإجابات المقبولة عن أسئلة هذا الاختبار منذ سن الرابعة، فإن عدد هذه الإجابات يستمر في التكاثر لكي يستقر عند سن السابعة

2) إذا كان الأطفال يكتسبون دلالة أفعال: فرح، تذكر، قرر، نسي، منذ سن الرابعة فإن اكتسابهم لدلالة الأفعال الأخرى لا يتم إلاّ في سن السابعة

3) هناك فروق واضحة بين الأطفال في إدراك دلالة الأفعال. وهي ترجع في نظر أليرون

(1) Oléron (P.), Légros (S.), «Présuppositions implications linguistiques et atteinte de la signification de termes psychologiques par l'enfant», journal de psychologie normale et pathologique, 1977, 4, 409-430.

ولجروص (1977) إلى طبيعة الأفعال في حدّ ذاتها وإلى نوعية الجمل والأسئلة المعتمدة في الاختبار.

4) إن افتقار هذه العناصر، أي الأفعال والجمل والأسئلة، إلى الاتساق الداخلي، هو الذي أدى بأليرون ولجروص (1977) إلى القول بعدم جدوى استخدام التحليلات المنطقية لدلالة الأفعال في الدراسات التكوينية، والأخذ بفكرة التحليل السيكولوجي المبني على العلاقة التي تجمع بين الحالات السيكولوجية وخصائص الواقع المعيش.

أمّا التجربة الثانية فقد خصصها أكيرمان B. Ackerman (1978) لفحص الاستدلالات المنطقية والتداولية التي يقدمها أطفال سن الخامسة والثامنة بخصوص الأفعال ذات الدلالة السيكولوجية التالية: (أنجز، تأسّف، تفاجأ، تذكّر، استمر، أنهى، اكتشف، انزعج، عرف، فرح، نصح، توقف). ويتلخص الأسلوب القياسي الذي اعتمده الباحث في تقديم مجموعة من القصص إلى ثلاث عينات من الأطفال ومطالبتهم بالإجابة إما بنعم أو بلا عن جملة من الأسئلة المتعلقة من جهة بالاستدلالات المنطقية والتداولية للفعل المعيّن وبالأخبار الصريحة المتضمنة في كل قصة من جهة أخرى. وتتجلى أهم نتائج هذه التجربة في الوقائع الآتية[1]:

1) إن الصعوبات التي يواجهها أطفال المجموعات الثلاث على مستوى فهم الأخبار الاستدلالية تتجاوز تلك التي يواجهونها على مستوى فهم الأخبار الصريحة.

2) إن قدرة الأطفال على تقديم استدلالات منطقية وتداولية تتزايد مع التقدم في السن، حيث إن أداءات أطفال سن الثامنة تقترب من أداءات الراشدين.

3) إن أداءات كل المفحوصين تتغير تبعاً للسياق، حيث إن عدد الاستدلالات المنطقية المقبولة بالنسبة للسياق المنطقي يتجاوز عدد الاستدلالات المنطقية المقبولة بالنسبة للسياق التداولي.

تبعاً لما تقدّم، نلاحظ أن نتائج الأبحاث التي تمحورت حول ظاهرة اكتساب الأطفال للافتراضات والاستلزامات المنطقية ودورها في معرفة دلالة الأفعال، تحظى بنوع من التطابق النسبي. فَعلى الرغم من بعض المعطيات التي تؤكد عليها تجارب أليرون ولجروص (1977) وأكيرمان (1978)، وفي مقدمتها التنصيص على أن إدراك الأطفال لدلالة الأفعال لا يصبح كذلك إلّا عند سن السابعة أو الثامنة، فإن أغلب التجارب تتفق على أن هؤلاء يتوفرون منذ سن

---

(1) Ackerman (B.P), «Children's and pragmatic inferences to speaker's belief», ap. J. Caron, op. cit, p. 188-189.

الرابعة على المعارف التي تساعدهم على فهم المظاهر المنطقية للدلالة.

وإذا كانت ماك نمرا (1977) تتخذ الأداءات الجيدة للأطفال البالغين سن الرابعة كمؤشر على استخدامهم الصحيح للمنطق القضوي، فإن أليرون ولجروص (1977) يفضلان تفسير أسباب هذا النجاح في إطار العلاقة المبكرة التي تجمع بين الحالات السيكولوجية لهؤلاء والخصائص البيئية لأوساطهم المعيشية. وربما هذا ما ذهب أكيرمان (1978) إلى التأكيد عليه، حيث يرى أن التمثلات الدلالية للأطفال لا تنبني فقط على العناصر المنطقية، بل إنها تتكون أيضاً من عناصر تداولية.

2.2.1 ـ الاستدلالات التداولية:

لقد ثبت أن الاستدلالات التداولية، وبفعل ارتباطها الوثيق بالسياق اللساني وغير اللساني، تفتقر إلى خصائص الانسجام والإقرار التي تتميز بها الافتراضات المنطقية. فهي تحمل في أغلب الأحيان على أحداث ووقائع محتملة الحدوث دون أن تكون مؤكدة الوقوع. إن الاستدلال التداولي للملفوظ «ضرب بطل الكاراطي قطعة خشب» يصبح على سبيل المثال هو «كسر بطل الكاراطي قطعة الخشب» دون أن تكون لهذا الحدث أو الاستنتاج الأخير صفة الإقرار والإثبات.

وتجدر الإشارة إلى أن باحثين أمثال: بريير W. Brewer (1977) وهريس R. Harris وموناكو G. Monaco (1978) قد توصلوا إلى صياغة أهم المعايير التي تساعد على تحديد الاستدلالات التداولية للملفوظ. فإذا كان الاستدلال بواسطة الرابطة «لكن» في الملفوظ «أكل الثعبان الفأر» يقابل الملفوظ «أمسك الثعبان الجائع الفأر»، فإن الملفوظ «أمسك الثعبان الجائع الفأر لكنه لم يأكله» يشكل مع ذلك جملة مقبولة. وبالتالي فإن الحدث الذي يصفه الملفوظ الأول لا يطابق بالضرورة الحدث الموصوف بواسطة نفي الاستدلال؛ إذ إن التطابق بين الحدثين هو ممكن لكنه يبقى نادراً[1]. وهذا ما يؤكد رأي برت ـ إربول ـ A. Bert - Erboul (1979) حول أهمية العناصر التداولية، مثل السياق اللساني والاجتماعي في تفسير بعض النشاطات السيكولوجية عند الطفل، وبالتالي في تحديد التمثلات الدلالية للأفعال[2].

---

(1) Harris (R.), Monaco (G.), «psychology of pragmatic implication», ap. J. Caron, op. cit, p. 172.

(2) Bert- Erboul (A.), «Les inférences: leur rôle dans la compréhension et la mémorisation», Année psychologique, 1979, 79, p. 657-680.

1.2.2.1 ـ الاستدلالات التداولية ومظاهر نشاطاتها التلقائية:

إذا كانت الأفعال تقوم مقام الكيانات التي تتخذ أدوات لإنجازها، كفعل الطرق بالنسبة لأداته المطرقة أو فعل القص بالنسبة لأداته المقص، أو فعل الشرب بالنسبة لأداته الكأس. . . إلخ[1]، فإن نتائج بعض التجارب، وفي مقدمتها نتائج تجربة مككاريل N. Mc Carrell وبرانزفورد J. Bransford وجونسون M. Johnson (1973) تركز على مدى قدرة الراشدين على تقديم استدلالات معقولة حول الطبيعة الأداتية لعمل الفعل المعيّن. لكن السؤال المطروح هو إلى أي حد يصبح الأطفال، مثلما هو الأمر بالنسبة للراشدين، قادرين على تقديم استدلالات حول البعد الأداتي للفعل المعين؟. يمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال التركيز على بعض التجارب التي تبيّن النشاطات التلقائية للاستدلالات ومظاهر اكتسابها من لدن الأطفال.

2.2.2.1 ـ أهمية الاستدلالات في اكتساب دلالة الأسماء والأفعال:

إذا كان تحليل الخطاب التلقائي للأطفال المتراوحة أعمارهم بين سنة واحدة وسنتين يؤكد أسبقية إنتاجهم للأسماء على الأفعال، فالسؤال الوارد هنا هو إلى أي حدّ يمكن وضع تمييز نحوي دقيق بين الأسماء والأفعال في دراسة لغة الطفل؟.

من خلال فحصهما لعمليات الفهم والإنتاج لدى أطفال السنتين توصل جولدن ـ مداو S. Golding - Meadow وسليجمان M. Seligman (1976) إلى صياغة مرحلتين حول ارتقاء هذه العمليات. تتميز أولاهما بقدرة الأطفال على إنتاج ثلث الأسماء التي يفهمونها وفشلهم في إنتاج الأفعال. وتنفرد ثانيتهما بقدرة هؤلاء على إنتاج جميع الأسماء وثلث الأفعال التي يستعملونها. ويبدو أن هذا التحديد يتماشى مع نتائج إحدى تجارب ميلر G. Miller (1972) القائلة بأن الطفل يبدأ في استعمال الأسماء منذ سن الثانية وشهرين، في حين أن استخدامه للأفعال لا يعرف انطلاقته إلّا في حدود سن الثالثة تقريباً[2].

ويمكن الإدلاء هنا بوقائع كثيرة حول أسباب تأخّر الأطفال في اكتساب الأفعال. وهكذا فإذا كانت الأسماء تعبّر في القاعدة العامة عن الموضوعات أو الأشخاص، فإن الأفعال تشير إلى العلاقات التي تجمع بين العناصر المكونة للأعمال والنشاطات المختلفة. وفي هذا الإطار

---

(1) محمد غاليم: التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم، الدار البيضاء، ط 1، دار توبقال للنشر، 1987، ص. 118-119.

(2) Bernicot (J.), le développement des représentations Sémantiques de verbes d'actions, Poitiers, C.N.R.S, n° 797, 1979, p. 60-61.

يندرج رأي أليرون (1976) حول الفرق الدلالي بين الألفاظ التي تعبر عن الموضوعات الفيزيقية والألفاظ التي تعبر عن العلاقات، حيث إن الطفل غالباً ما يدرك دلالة الأسماء المحسوسة أكثر من إدراكه لدلالة الأفعال. وأكثر من هذا، فإن الاستعمال الواسع لدلالة الفعل في لغة الراشد، غالباً ما يحيل إلى أوضاع مختلفة جداً. فعلى سبيل المثال إن فعل (أعطى) يشير أحياناً إلى انتقال ملكية الموضوع المحسوس من شخص إلى آخر وأحياناً أخرى، فهو يتمثل في عبارات من قبيل: «أعطيني الوقت، أعطيني موعداً محدداً، أعطى الأستاذ محاضرة. . . إلخ». والواقع أن هذا التوسع المجازي الذي يؤثر بدون شك في اكتساب الطفل لدلالة الأفعال نادراً ما نجده بالنسبة لاكتساب دلالة الأسماء[1].

إذن، يبدو أن الطفل ينتج الأسماء قبل الأفعال. لكن مع ذلك يجب الاحتياط من هذه النتيجة؛ إذ إن إسناد كلمة من كلمات الطفل إلى مقولة تركيبية معينة غالباً ما يكون اعتباطياً، خاصة وأن الطابع الكلي هو الذي يغلب على المضمون الدلالي للكلمات. فإذا كان الطفل، وكما تشير إلى ذلك دي بوشرون (1981) يستعمل في بعض الأحيان كلمة «كأس» للإشارة إلى الموضوع المادي المطابق لهذه الكلمة، فإن هذا لا ينفي احتمالات استعماله لهذه الكلمة للتعبير إما عن رغبته في الشرب وإما عن فعل الشرب نفسه[2]. وبعبارة أخرى فإن الطفل غالباً ما يستعمل الكلمات للتعبير عن أوامر لفظية أو أدوات للتعجب أو أسماء للموضوعات. وبالتالي يصعب تبرير أي تمييز بين الأسماء التي تشير إلى الموضوعات الملموسة والأفعال التي تدل على العلاقات القائمة بين العناصر المختلفة قبل المرحلة التي يبدأ فيها الطفل إنتاج الملفوظات المكونة من كلمتين أو ثلاث كلمات، أي قبل المرحلة المتراوحة بين سنتين وثلاث سنوات.

3.2.2.1 ـ أهمية الاستدلالات في اكتساب دلالة الأفعال المألوفة وغير المألوفة:

كيف يستعمل الأطفال معارفهم غير اللسانيّة في فهم ملفوظ ما، أو بشكل أدق في فهم دلالة فعل ما؟ هل أن هذه المعارف توجد دائماً وبشكل متوازٍ بالنسبة لجميع الأعمار؟ في محاولة الإجابة عن ذلك يمكن الاعتماد هنا على تجربتين رئيسيتين:

الأولى يمثلها البحث الذي أعدّه باريز S. Paris ولندور B. Lindauer (1976) عن الأفعال التي تستلزم أداة معينة، مثل «أداة المجرفة بالنسبة لفعل الحفر». وتتعلق الفرضية الأساسية لهذه التجربة بتوضيح إلى أي حد يمكن للأطفال البالغين سن السادسة وأقل من سن السابعة

(1) Oléron (P.), l'acquisition du langage, traité de psychologie de l'enfant, T: 6, Paris, 1 er éd, P.U.F, 1976, p. 91-94.

(2) Bramaud du Boucheron (G.), op. cit, p. 104-108.

الاستدلال على الأداة المتضمنة في جملة مثل: «حفر العامل حفرة بالمجرفة». على المفحوصين إذن أن يجيبوا عن اختبار يتكون من عدة جمل، بعضها يتضمن بشكل صريح أسماء الأدوات التي تدل على إنجاز الفعل وبعضها الآخر يقدم هكذا دون أي دليل صريح على مثل هذه الأدوات.

وتشكل نسبة ارتفاع عدد الإجابات الصحيحة مع التقدم في السن أبرز نتائج هذه التجربة، حيث يعتقد الباحثان أن الأطفال البالغين سن الحادية عشرة يستدلون بشكل عام على الأداة اللازمة للفعل سواء تعلّق الأمر بالجمل التي تعبر عن هذه الأداة بكيفية صريحة أو بتلك التي تعبر عنها بصورة ضمنية؛ في حين أن الأطفال البالغين سن السابعة فما تحت نادراً ما يفلحون في تقديم استدلالات من هذا القبيل[1].

إذن، إذا كانت نتائج هذ التجربة تبين أهمية الاستدلالات التداولية في التمثلات الدلالية فهي تؤكد في الوقت نفسه على أهمية التطور التدريجي للنشاط التلقائي للاستدلالات وعلى دور هذا النشاط في تنظيم النسق الدلالي. إلاّ أن ما يجب التنبيه إليه في هذا النطاق هو أن تجربة باريز ولندور (1976) تركز على الجمل ذات الارتباط الوثيق بالأفعال والأحداث المألوفة عند الأطفال. وبالتالي فإن الأمر لا يتعلق هنا بإنتاج التمثل المعرفي بل فقط بإعادة إنتاج هذا التمثل. فالطفل على سبيل المثال قد سبق له أن عاين أو تمثل شخصاً ما وهو يحفر الأرض بالمجرفة، وما عليه بالنسبة للاختبار المعتمد إلاّ أن ينشىء ثانية ما سبق له أن تمثله. وهكذا فإن السؤال الذي يطرح هنا هو ماذا يحدث حينما نقدم إلى الطفل جملاً تصف أفعالاً وأحداثاً جديدة؟ بمعنى إلى أي حد يصبح الطفل قادراً على تمثّل الأفعال والأحداث غير المألوفة لديه؟.

يمكن الإجابة عن مضامين هذا السؤال من خلال الاعتماد على التجربة، وهي التجربة الثانية في هذا الإطار، التي أنجزتها دي بوشرون G. B. du Boucheron بالتعاون مع بيريز (1979) C. Perez حول التمثلات الدلالية للأفعال مثل: فتح، قطع، عصر. . . إلخ. فعلى الأطفال الموزعين إلى ثلاث فئات تتراوح متوسطات أعمارها بين خمس سنوات وتسعة أشهر بالنسبة للأولى وست سنوات وعشرة أشهر بالنسبة للثانية وسبع سنوات وثمانية أشهر بالنسبة للثالثة، أن يدلوا بأحكامهم حول طبيعة أو استحالة أو غرابة عينات من الجمل التي تصف ثلاثة أنواع من

(1) Paris (S.), lindauer (B), «The role of inference in children's comprehension and memory for sentences», ap. G. B. du Boucheron, op. cit, p. 276-277.

الأفعال والأحداث على النحو الآتي[1]:

1) الجمل الطبيعية ذات الأفعال المألوفة مثل: أفتح الباب بالمفتاح، أعصر الموزة بشوكة الأكل.

2) الجمل المستحيلة ذات الأفعال غير المعقولة الإنجاز مثل: أفتح الباب بمفتاح العلب، أعصر الأحجار بشوكة الأكل.

3) الجمل الغريبة ذات الأفعال غير المألوفة لكن الممكنة الإنجاز مثل: أفتح الرسالة بالمفتاح، أعصر الموزة بالمغرفة، أملأ الخزانة بالفواكه.

وتبعاً لنتائج هذه التجربة يمكن التأكيد على الخلاصات التالية:

أ) إن أطفال الفئات العمرية الثلاث يقدمون إجابات صحيحة عن الجمل الطبيعية والمستحيلة.

ب) إلى حدود سن السابعة، يحكم هؤلاء الأطفال على الجمل الغريبة كجمل مستحيلة. فهم لا يميزون بشكل واضح بين هذين الصنفين من الجمل.

جـ) لا يمكن القول بأن الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الخامسة والسادسة غير قادين على فهم الجمل التي تصف أفعالاً جديدة؛ إذ إن نتيجة من هذا القبيل لا تجد ما يدعمها خاصة إذا ما ميّزنا بين مختلف درجات ما نعنيه بالأفعال الجديدة، بمعنى درجات التعارض بين معاني الجمل ومعارف الطفل.

هـ) يواجه أطفال سن السابعة فما تحت عدة صعوبات على مستوى تمثلهم للأفعال والأحداث غير المألوفة. وهذا ما يؤكد أهمية المعارف التي تعود إلى التجارب والخبرات الواقعية في التمثّل الأولي لدلالة الأفعال عند الطفل.

2 ـ التمثلات الدلالية لأفعال الملكية والحكم والأكل والشرب:

إذا كانت مشكلة البحث الحالي تتلخص في محاولة تحديد طبيعة التمثلات الدلالية عند الأطفال من خلال دراسة الحقول الدلالية لأفعال: الملكية والحكم والأكل والشرب، فإن

(1) Bramaud du Boucheron (G.), Perez (C.), «Les enfants comprennent-ils des phrases décrivant des événements inconnus?», Bulletin de psychologie, 1979, n° 314, p. 757-761.

اهتمامنا سينصبّ في هذا المحور على التعريف بنتائج أهم الأبحاث والدراسات التي تناولت بالبحث والتقصّي المشكلة نفسها، وفي مقدمتها نتائج أبحاث (جنتنر D. Gentner 1975، ودي بوشرون G. B du Boucheron 1979, 1981، وبرنكوت J. Bernicot 1979, 1981, 1986).

1.2 ـ التمثلات الدلالية لأفعال الأكل والشرب:

قليلة هي الأبحاث التي أنجزت لحد الآن حول التمثلات الدلالية للأفعال الشائعة التداول مثل: (شرب، أكل وقضم). فإذا ما وضعنا جانباً بعض المعلومات التي تضمنتها على التوالي أبحاث كل من غوجنهايم G. Gougenheim (1964) وكرافتي A. Gravatte (1980) عن المظاهر العامة لدلالة هذه الأفعال، فليس هناك حسب معرفتنا الحالية إلاّ دراسة واحدة، تترجمها التجربة التي اهتمت فيها برنكوت (1986) بمعالجة ظاهرة التمثلات الدلالية لأفعال: (شرب وأكل وقضم) عند الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الرابعة والتاسعة. فباعتمادها على ثلاثة اختبارات لفظية: أولها لتعريف الأفعال (مثل: هل تعرف ما معنى شرب؟ وضح لي كيف يتم ذلك؟) وثانيها لتعميم الأفعال (مثل: هل يمكن للطفل أن يشرب الماء؟، هل يمكن للقطة أن تشرب الحليب؟) وثالثها لمقارنة الأفعال (مثل: هل ما تقوم به أثناء عملية الشرب هو نفسه ما تقوم به أثناء عملية الأكل؟)، إذن باعتمادها هذا توصلت الباحثة إلى عدة نتائج نجملها كالآتي[1]:

1) يوضح تحليل النتائج أن عمل كل فعل من الأفعال الثلاثة يرتبط عند أطفال سن الرابعة بالوضعية التي تبدو موحدة لدى جميع الأطفال المنتمين إلى الفئة العمرية نفسها. إلاّ أنّه وبالتدريج تصبح معرفة هذه الأفعال أكثر تجريداً، وبصفة خاصة عند سن الثامنة والتاسعة.

2) تظهر نتائج هذه التجربة أن الأفعال المألوفة لدى الأطفال لا تشكل موضوعاً للترميز اللفظي المبكر.

3) إن الأطفال البالغين سن الرابعة والخامسة يقبلون وضعيات كثيرة (ممكنة ومألوفة، ممكنة وغير مألوفة، مستحيلة) لأنهم يجهلون الخصائص النوعية للموضوع والمنفذ المتضمنين في عمل الفعل.

4) إن الأطفال البالغين سن السادسة والتاسعة لا يقبلون الوضعيات الممكنة والمألوفة

---

(1) Bernicot (J.): «La connaissance des verbes par les enfants: une étude de boire, manger et croquer entre 4 et 9 ans», Cahiers de psychologie cognitive, volume 1, n° 4, Dec. 1981, p. 476-477.

لأنهم يعرفون الخصائص النوعية للموضوع والمنفذ المتضمنين في عمل الفعل.

5) إن الأطفال البالغين سن الثامنة والتاسعة يقبلون الوضعيات الثلاث لأنهم قادرون على الابتعاد عن الخصائص النوعية للموضوع والمنفذ المتضمنين في عمل الفعل.

6) تشير النتائج المحصل عليها في اختبار مقارنة الأفعال إلى أن بؤرة التمثل الدلالي لهذه الأفعال تصبح أكثر تحليليّة مع التقدم في السن. وأكثر من هذا فإن عدد العناصر المكونة لهذه البؤرة يتكاثر مع التقدم في السن. وبالتالي فإن العناصر التي يمكن ترشيحها كعناصر مجردة لا تظهر إلاّ ابتداء من سن السادسة أو السابعة، وهي السن التي تعبر عن دخول الطفل إلى المرحلة الإجرائية.

7) يبدو أن ارتقاء بؤرة التمثل الدلالي لكل فعل يتحقق تبعاً لمراحل ثلاث، حيث تتميز كل مرحلة بظهور صنف جديد من العناصر. فعند سن الرابعة والخامسة تشكل العناصر الخاصة بالموضوع والأداة والمكان العناصر الغالبة. وعند سن السادسة والسابعة تنضاف إلى العناصر السابقة عناصر أخرى تتعلق بنشاط الفعل. وعند سن الثامنة والتاسعة تظهر مجموعة أخرى من العناصر ذات الارتباط الوثيق بالخصائص المجردة للموضوعات المتضمنة في عمل الفعل. وهذا ما يؤكد على أن انطواء بؤرة التمثل الدلالي للأفعال على عناصر مجردة لا يعني إقصاء العناصر المحسوسة الموجودة سلفاً.

8) الواقع أن أهم نتيجة يمكن التركيز عليها في هذا الإطار هي دون شك تلك التي تتجلى في أهمية عمل الفعل ودوره في ارتقاء تمثّله الدلالي، ويعني هذا أن الأفعال الشائعة التداول عند الأطفال لا تشكّل موضوع ترميز دلالي مبكر.

2.2 ـ التمثلات الدلالية لأفعال انتقال الملكية:

لقد حظي موضوع التمثلات الدلالية لأفعال انتقال الملكية منذ أواسط الستينات من هذا القرن بالبحث والتقصي التجريبيين. وكما سبقت الإشارة إلى ذلك في (الفقرة: 1.2 من الفصل الثالث) فإن باحثين أمثال (بندكس 1966، وكسلر 1970، **فيلومبوم** وربوبورط 1971) قد اهتموا بتحديد الحقل الدلالي العام لأفعال مثل: (اشترى، باع، أخذ، أعطى، اقترض، أقرض، تاجر، بادل، واكترى)، بمعنى الحقل الدلالي الذي تعبر أفعاله عن انتقال الموضوع الذي يملكه الشخص (أ) إلى الشخص (ب)، حيث إن منفذ هذا الانتقال قد يكون إما الشخص (أ) وإما الشخص (ب). وهكذا يوجد في مقابل كل عملية لانتقال الموضوع فعلان اثنان يعبر كل واحد منهما عن العمل الذي ينجزه منفذ الفعل. ففي مقابل فعل (أعطى) يوجد فعل

(أخذ)، وفي مقابل فعل (اشترى) يوجد فعل (باع)، وفي مقابل فعل (اقترض) يوجد فعل (أقرض).

ولتوضيح أهمية البحث في التمثلات الدلالية لأفعال انتقال الملكية عند الطفل، نرى ضرورة الاعتماد هنا على ثلاثة نماذج من الدراسات ذات الانتشار الواسع.

1.2.2 ـ دراسة جنتنر:

شملت الدراسة التي خصصها جنتنر (1975) لأفعال انتقال الملكية، الأفعال السبعة التالية: (أخذ، أعطى، اشترى، باع، بادل، أنفق وسدد). فباستناده إلى الأطروحات النظرية لكل من نورمن D. Norman وريملهارت D. Rumelhart (1975) ذهب إلى توزيع هذه الأفعال إلى ثلاث مجموعات تقابلها ثلاثة مستويات للتعقيد. فهناك أولاً (أخذ وأعطى) وهناك ثانياً (بادل وسدد) وهناك أخيراً (اشترى وباع وأنفق). وعلى أساس هذا التوزيع صاغ فرضيته القائلة بأن الطفل يكتسب فعْلَيْ (أعطى وأخذ) قبل اكتسابه لأفعال (اشترى وباع وأنفق). ويرجع سبب ذلك إلى قلّة عدد مكونات الفعلين الأولين وكثرة عدد مكونات الأفعال الأخرى.

ولاختبار أبعاد هذه الفرضية استخدم جنتنر (1975) طريقة الإيماء كأسلوب لقياس دلالة هذه الأفعال عند الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الرابعة والثامنة؛ حيث استنتج من ذلك أن الأطفال يكتسبون مفهوم انتقال الملكية تبعاً لهذا التدرج: فعند سن الرابعة يومئون بشكل جيد فعلي (أخذ وأعطى)، وعند سن السادسة يومئون فعلي (سدد وبادل)، وبعد ذلك أفعال (اشترى وباع وأنفق). هذا ما يدل في نظر الباحث على أن الطفل يكتسب الأفعال البسيطة (أعطى، أخذ) ذات السمات الدلالية المحدودة قبل الأفعال المعقدة (اشترى، باع) ذات السمات الدلالية المتعددة. وبعبارة أخرى فإن الاكتساب التدريجي للسمات الدلالية لهذه الأفعال يتسلسل عند الطفل من السمات العامة إلى السمات المتخصصة[1].

إذن، إذا كانت المعطيات التجريبية لدراسة جنتنر (1975) تتساوق مع المعطيات التجريبية لأبحاث كلارك E. V. Clark (1973)، وعلى الخصوص فيما يتعلق بالأفعال المعقدة التي يومئها الأطفال، فمن حقنا أن نتساءل حول دلالة هذا التساوق. بمعنى هل أن الموقف التجريبي الذي يطالب فيه الباحث الطفل بإيماء جمل حول ما تقوم به بعض الدمى قابل

---

(1) Gentner (D.), Evidence for the psychlogical reality of sémantic components: the verbs of possession, ap. G.B. du Boucheron, la mémoire Sémantique de l'enfant, op. cit, p. 171.

لتحريض الطفل على الوعي بإمكانية انتقال الموضوع من دمية إلى أخرى، أو على الأقل الوعي بإمكانية تغيير المكان بالنسبة للدمية في حدّ ذاتها؟ . . الواقع أن مفهوم انتقال الملكية لا يمكن الاستدلال عليه من مجرد مواجهة الطفل بموقف تجريبي على شكل لعب أو دمى أو موضوعات أخرى. فما دام أن هذا المفهوم يشكل في القاعدة العامة سمة مجردة، فهو يعبر دون أدنى شك عن المظهر الموحد للتمثلات الدلالية الخاصة بجميع الأفعال السابقة الذكر بما في ذلك الأفعال المعقدة نفسها.

2.2.2 - دراسة دي بوشرون:

إن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من دراسة دي بوشرون عن أفعال انتقال الملكية، هي أن الطفل ينشىء بالتدريج تمثلات تحليلية تختلف إلى حدّ بعيد عن النموذج البسيط الذي أعدّه جنتنر (1975). بمعنى أن انبناء هذه التمثلات لا يرتكز في نظر دي بـوشرون (1979-1981) على التجميع البسيط للسمات الدلالية ابتداء من السمات العامة (الاحتفاظ بالملكية أو فقدانها) وانتهاء بالسمات الخاصة (واجب الأداء أو ما يشبه ذلك)، بل على العكس من ذلك فإن انبناء هذه التمثلات يتم على أساس الافتراض القائل بأن عمومية سمة ما داخل الحقل الدلالي المعين ما هي إلاّ عمومية نسبية. وهكذا يصبح انتقال الملكية بمثابة السمة العامة كلما أخذت جميع أفعال هذا الانتقال بعين الاعتبار، وبمثابة السمة الخاصة في حالة اعتبار كل التفاعلات الاجتماعية التي يشكل الطفل طرفاً فيها.

تبعاً لهذا، استنتجت دي بوشرون (1979، 1981) أن مراحل اكتساب المكونات الدلالية لأفعال انتقال الملكية لا تتساوق مع فرضيات جنتنر (1975)، إذ إن عدة مكونات يمكنها أن تكتسب بالتزامن وأخرى بالتعاقب تبعاً للعوامل المنطقية والتداولية المحيطة بها[1]. ويعني هذا أن الطفل غالباً ما يكتسب أولاً بعض المكونات الدلالية الضرورية في تنمية سلوكاته الأولية لينتقل بعد ذلك إلى اكتساب بعض المكونات الدلالية المميزة التي تنتظم بالتدريج.

وقد تم اختبار مراحل هذا الارتقاء عن طريق ملاحظة عدد الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء مواجهته بأفعال تنطوي على عدد كبير من المكونات الدلالية. وكمثال على ذلك، فإذا كان فعل (باع) يشير إلى «إعطاء موضوع ما مقابل ثمن معين»، فإن مكوناته يمكنها وبفعل تميّزها وارتباطها أن تستخدم إما منفصلة وإما متصلة داخل نظام ثابت.

وتوضح المقارنة بين نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة جنتنر (1975) أن الطفل غالباً ما

(1) - Barmaud du Boucheron (G.), la mémoire Sémantique de l'enfant, op. cit, p. 172-174.

يكون مؤهلاً لإيماء فعل معيّن قبل تقديم تعريف دقيق حول مضمونه. فإذا كانت تمثلاته الأولية ذات الطابع الكلي المحسوس كافية لإيماء أفعال انتقال الملكية، فإنها تصبح بعد ذلك ذات طابع تحليلي مجرد وقابلة للتفكيك والمقارنة على أساس مكوناتها الموحدة والمميزة. يبدو من هذه الخطاطة النمائية أن دي بوشرون (1979-1981) لا تأخذ بالفرضية التي صاغها جنتنر (1975) حول اكتساب الطفل لدلالة الأفعال البسيطة (مثل أخذ وأعطى) قبل دلالة الأفعال المعقدة (مثل باع واشترى)؛ إذ إنه ليس هناك في نظرها أي مبرر موضوعي يسمح بالقول إن التمثلات الدلالية ذات الطابع الكلي المحسوس تتكون وفق نظام محدد سلفاً ومعقد بشكل تصاعدي[1].

ويعني هذا أن هذه التمثلات، وعكس ما ذهب إليه جنتنر (1975)، تنشأ مستقلة الواحدة عن الأخرى تبعاً لخبرات الطفل وتجاربه، فهي تتجلى عند الطفل في الأفعال الشائعة التداول داخل الوسط الذي يشكّل طرفاً فيه، حيث إنه عادة ما «يأخذ» أو «يعطي» عوض أن «يشتري» أو «يسدد». وأكثر من ذلك فإن الطفل نادراً ما يتمثل بشكل واضح حدثاً معقداً مثل «عملية الشراء». فهو لا يتمثل على سبيل المثال أن أمه تدفع ثمن المواد التي تشتريها من المتجر.

3.2.2- دراسة برنكوت:

توصلت برنكوت (1979-1981) من الدراسة التي أنجزتها حول ستة أفعال لانتقال الملكية وهي: (أعطى، أخذ، اشترى، باع، اقترض، وأقرض) إلى نتائج مغايرة نسبياً لنتائج الدراسات السابقة، وفي مقدمتها نتائج دراسة جنتنر (1975). فالأمر في هذه الدراسة لم يعد يتعلق كما كان عليه في السابق بإيماء جمل أو ما يشبه ذلك، بل على الطفل أن يقارن بين الجمل التي تحتوي من جهة أولى على فعلين متضادين مثل: «اقترض السيد عمر سيارة، أقرض السيد عمر سيارة»، ومن جهة ثانية على فعلين للملكية وفقدانها مثل: «أخذ السيد عمر طاولة، وأعطى السيد عمر طاولة»، ومن جهة ثالثة على الفعل نفسه وموضوعات مختلفة مثل: «اشترى السيد عمر معطفاً، اشترى السيد عمر دكاناً». فعلى الطفل إذن أن يقدم إجابات واضحة حول أوجه التشابه والاختلاف بالنسبة لكل زوج من الجمل[2].

وبما أن الاختبار المعتمد هو اختبار لفظي فقط دون أي سند عملي، فقد استلزم تطبيقه

(1) Ibid, p. 174.

(2) Bernicot (J.), le développement des systèmes Sémantiques de verbes d'action, op. cit, p. 51-61.

على الأطفال المتراوحة أعمارهم بين السادسة والتاسعة الأخذ بعين الاعتبار عدة معطيات، بما في ذلك بعض المعطيات الكيفية، ويعني هذا أن مقارنة الفعلين المتضمنين في الجمل السابقة تستوجب من الناحية التحليليّة تمثل جميع الأحداث والظروف المحيطة بهما، وبالتالي التجريد النسبي لمكوناتهما الأصلية الذي يشكل (أي التجريد) الخطوة الضرورية للحصول على المكونات المطابقة لعمل الفعل المعين (مثلاً: افتقاد الموضوع بمجرد إعطائه إلى شخص آخر).

وتوضح نتائج هذه الدراسة أن أطفال سن السادسة والسابعة لم يتوفقوا في مقارنة الأفعال السابقة الذكر؛ حيث إن تركيزهم على الموضوعات عوض الأفعال في حد ذاتها أدى بأغلب إجاباتهم إلى التأكيد إما على التشابه النسبي وإما على الاختلاف التام بين الأحداث المقدمة إليهم. غير أن أطفال سن الثامنة والتاسعة أدلوا بإجابات تعبر عن المقارنة الصحيحة للأفعال المدروسة، رغم الارتباط الواضح لهذه المقارنة بالمكون الدلالي الوحيد للأفعال المعقدة مثل: (اقترض، أقرض وباع). فهم يشيرون على سبيل المثال إلى أن فعل (اشترى) يختلف عن فعل (أخذ) لكون أن الفعل الأول يستلزم دفع النقود، وينسون أن الفعلين معاً يؤديان إلى امتلاك الموضوع[1].

3.2 ـ التمثلات الدلالية لأفعال الحكم والاستدلال:

تتلخص أهم المحاولات التي عالجت موضوع التمثلات الدلالية لأفعال الحكم والاستدلال مثل: (اتهم، وبخ، عاقب، أهان، سامح، أمر... إلخ)، في ثلاثة نماذج رئيسية. الأول والثاني، وكما سبقت الإشارة إلى ذلك في (الفقرة: 2.2. من الفصل الثالث)، يتمثلان على التوالي في دراستي أزجود (1970) وفلنبوم وروبوبورط (1971)، والثالث يتجلى في الدراسة التي أعدتها برنكوت (1979، 1981) عن التمثلات الدلالية لأفعال: (اتهم ووبّخ وعاقب) عند الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الرابعة والتاسعة[2].

وتشكل الفرضية التالية المحور الأساسي لهذه الدراسة: إذا كانت بؤر وصيغ التمثلات الدلالية لهذه الأفعال لا تحظى في البداية بالتميّز، فإن عناصرها البؤرية تصبح بالتدريج مجردة ومنفصلة عن عناصرها الصيغية. وقد استلزمت عملية التحقّق من مصداقية هذه الفرضية الاعتماد على اختبارين اثنين. يتعلق أولهما بمطالبة المفحوصين بتقديم تعريفات عن الأفعال

(1) Ibid, p. 62-66.

(2) Ibid, p. 89-106.

المدروسة، وبالتالي توضيح الوضعية النموذجية لكل واحد منها. بمعنى توضيح أهمية البؤرة والصيغة الغالبة غير المنفصلتين في تشكيل التمثل الدلالي لهذا الفعل أو ذاك. ويرتبط ثانيهما بمساءلة هؤلاء المفحوصين حول عدد من الوضعيات، وذلك بهدف تبيان إلى أي حد يستطيعون تعميم دلالة الفعل المعيّن على وضعيات مغايرة تماماً لوضعية الصيغة الغالبة. بمعنى تبيان إلى أي حد يمكن لهؤلاء أن يفهموا دلالة الأفعال المبحوثة في وضعيات غير مألوفة لديهم.

وبشكل عام، يمكن اختصار نتائج هذه الدراسة في الخلاصات الآتية[1]:

1) إن التمثل الدلالي للفعل يتركب من صيغته الغالبة ومن بؤرته غير المنفصلتين الواحدة عن الأخرى. وهذا ما يؤكد أهمية تجارب الطفل وخبراته في تشكيل الصيغة الغالبة للفعل، وهي الصيغة التي يشترك فيها جميع الأطفال المنتمين إلى الفئة العمرية نفسها، أي ابتداء من سن الرابعة. وإن ما يدعم هذه الخلاصة هو المعرفة المبكرة التي يظهرها الأطفال بخصوص الصيغ الغالبة لفعلي (وبّخ وعاقب)، وهما من الأفعال المألوفة لديهم، في حين أن العكس هو الصحيح بالنسبة لفعل (اتهم) الذي يحيل في نظر برنكوت (1981) إلى وضعيات قانونية نادراً ما يواجهها هؤلاء داخل أوساطهم الاجتماعية.

2) بالتدريج، أي نحو سن الثامنة أو التاسعة، تصبح التمثلات الدلالية للأفعال تمثلات مجردة، حيث تنفصل البؤر عن الصيغ الغالبة، وبالتالي تظهر العناصر البؤرية المستقلّة التي تشكل الركيزة الأساسية لهذه التمثلات.

ويعني هذا أن انفصال الصيغ عن البؤر في التمثلات الدلالية لأفعال الحكم والاستدلال غالباً ما يؤدي بأطفال سن التاسعة إلى فهم دلالة هذه الأفعال حتى في الوضعيات غير المألوفة لديهم، في حين أن أطفال سن الرابعة لا يفهمون دلالة هذه الأفعال إلّا في إطار صيغها الغالبة التي لم تنفصل بعد عن البؤر.

3) إن انتقال التمثلات الدلالية لهذه الأفعال من تمثلات محسوسة إلى تمثلات مجردة يرتكز بالدرجة الأولى على التجارب والخبرات التي اكتسبها الطفل بخصوص دلالة هذه الأفعال.

3 ـ خلاصة:

كثيرة هي الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من الأبحاث والتجارب التي تمحورت

(1) Ibid, p. 104-106.

حولها فقرات هذا الفصل، وتترجم الوقائع التالية أهم هذه الاستنتاجات:

1) الواقع أن أغلب الأبحاث والتجارب المعتمدة في هذا الفصل هي حديثة العهد، حيث لا يتعدى تاريخ إنجازها العقدين الأخيرين، وإذا كانت بعض النماذج اللسانية والسيكولوجية، وفي مقدمتها نموذجي: فيلمور Fillmore (1968, 1971) وبياجي J. Piaget (1936, 1945) تشكل روافدها النظرية الأساسية، فإن الإجراءات التالية تمثل أبرز مظاهرها المنهجية:

أ) الاعتماد على أساليب قياسية من النوع اللفظي وأحياناً من النوع الإيمائي.

ب) التطبيق الفردي لهذه الأساليب على عينات لا يتجاوز عدد عناصرها في الحدود العليا عشرين طفلاً.

جـ) الدراسة المتعمقة لعينات من أفعال الملكية والحكم والتواصل والأكل والشرب، والتي لا يتجاوز عددها الأقصى عشرين فعلاً بالنسبة لكل تجربة.

2) رغم التنوع الذي يطبع نتائج هذه الأبحاث والتجارب، فإن تأكيدها على أولوية السمات المحسوسة على السمات المجردة في انبناء التمثلات الدلالية للأفعال عند الأطفال جاء واضحاً. وهذا ما توضحه نتائج التجارب التي اهتمت على الخصوص بدراسة مظاهر استعمال بعض الأفعال في الخطابات التلقائية للأطفال المتراوحة أعمارهم بين سنتين وخمس سنوات؛ إذ إن التمثلات الدلالية للفعل المعين يتكون عند هؤلاء من السمات المحسوسة عوض السمات المجردة التي لم تنفصل بعد. وكما ينص على ذلك أليرون ولجروص (1977) فإن الأداءات الجيدة لبعض الأطفال البالغين سن الرابعة على الافتراضات والاستلزامات المنطقية للأفعال ذات الدلالة السيكولوجية لا يمكن اتخاذها كمؤشرات على استخدامهم الصحيح لمبادىء المنطق القضوي، بل إن سبب ذلك يتجلى في العلاقة التطابقية المبكرة التي تقوم بين الحالات السيكولوجية لهؤلاء وظروفهم البيئية. ويعني هذا أن الأداءات الجيدة لهؤلاء تعكس بالدرجة الأولى أسبقية التمثلات الدلالية المحسوسة على التمثلات الدلالية المجردة التي غالباً ما تساعدهم على استخدام مبادىء المنطق القضوي.

3) إذا كانت نتائج أغلب الأبحاث والتجارب المعتمدة في هذا الفصل تؤكد من جهة على المظهر غير الناضج للتمثلات الدلالية عند الأطفال، فهي توضح من جهة أخرى أهمية الارتقاء التدريجي للاستدلالات التداولية ونشاطاتها التلقائية في تنظيم النسق الدلالي للأفعال عند الأطفال. وأكثر من ذلك فهي تنص على أهمية المعارف والتجارب الواقعية في التمثلات الدلالية لهؤلاء وفي اكتسابهم لدلالة الأفعال (بيريز ودي بوشرون 1978، دي بوشرون 1979، 1981، برنكوت 1979، 1981، 1986).

4) الملاحظ إذن أن أغلب الأبحاث والتجارب الواردة في هذا الفصل، تتفق على أهمية الاستدلالات التداولية والتجارب الواقعية في التمثلات الدلالية للأفعال عند الأطفال، وبالتالي أسبقية السمات المحسوسة على السمات المجردة في تكوين هذه التمثلات. وستشكل هذه الفرضية العامة الإشكالية الرئيسية التي ستتناولها فصول القسم الثاني والأخير من هذا البحث بالدراسة والتقصّي.

الطفل واللغة

في التأطير النظري والمنهجي لموضوع هذا البحث، ذهبنا في القسم الأول من هذا العمل إلى مقاربة جملة من الإشكاليات قصد الإجابة عن أسئلة من قبيل: ما المقصود بالتمثلات الدلالية؟ ما هي مكوناتها وعناصرها؟ ما هي طبيعة مظاهرها البنيوية والوظيفية؟ وإلى أي حد يمكن القول بنظرية عامة حول عوامل اكتسابها ومراحل ارتقائها وأساليب تحليلها؟. وهي الإشكاليات التي فضلنا، ولضرورات منهجية صرفة، التطرق إليها عبر مراحل عديدة، معتمدين في ذلك على أربعة مصادر من المعلومات، خصصنا لكل واحد منها فصلاً مستقلاً:

يتجلى أولها (الفصل الأول) في الاتجاه السيكولوجي في بعده التكويني الذي يتخذ اللغة كإحدى مظاهر النشاط التمثلي عند الطفل، هذا النشاط الذي يشكل في نظر أقطاب هذا الاتجاه المقوم الضروري لاكتساب دلالة الموضوعات والملفوظات.

ويتمثل ثانيها (الفصل الثاني) في الاتجاه اللساني الذي يعتبر اللغة ومظاهرها الدلالية كقدرات فطرية مبرمجة من الناحية التكوينية.

ويتعلق ثالثها (الفصل الثالث) بالاتجاه السيكولساني الذي يتفرع إلى تيارين أساسيين: أولهما معرفي، تشكل التمثلات الدلالية في نظر أقطابه النتيجة المباشرة للنمو العقلي عند الطفل. وثانيهما أمبريقي، تمثل التمثلات الدلالية في نظر أقطابه الحصيلة المباشرة لتجارب الطفل وخبراته الواقعية.

ويرتبط رابعها (الفصل الرابع) بنتائج أهم الأبحاث والتجارب التي أنجزت خلال العشرين سنة الأخيرة حول المظاهر التكوينية لدلالة بعض الأفعال، وعلى الخصوص دلالة أفعال انتقال الملكية والحكم والأكل والشرب التي تشكل موضوع البحث الراهن.

المركز الثقافي العربي
ص ب ١١٣/٥١٥٨ بيروت - لبنان
ص . ب 4006 - الدار البيضاء - المغرب